FILOSOFAR COMO SÓCRATES

INTRODUCCIÓN A LA PRÁCTICA FILOSÓFICA

OSCAR BRENIFIER

Edición de Gabriel Arnaiz

DIÁLOGO

Título original: *Filosofar como Sócrates*
Introducción a la práctica filosófica

© Oscar Brenifier
© Gabriel Arnaiz

© De esta edición: EDITILDE S.L.
Diálogo-Tilde
C/ General Urrutia, nº 12, pta.10.
46006 Valencia
Tel. y Fax: 96 316 30 14
www.editorialdialogo.es
www.tilde.es

© De la traducción: Gabriel Arnaiz

1ª edición: abril 2011
Coordinación editorial: Cristóbal Aguilar

I.S.B.N. 978-84-96976-26-9
Depósito legal: V-1966-2011

Preimpresión: Innove. Tel. 96 323 14 76
Impresión: Guada Impresores

Impreso en España
Printed in Spain

A nuestras Jantipas

SÓCRATES: Porque si hacéis que me maten, no encontraréis fácilmente, aunque resulte ridículo que lo diga, a otro hombre a quien el dios ha situado en esta ciudad *como un tábano*, junto a un caballo grande y noble, pero lento por su tamaño, que necesita ser aguijoneado. Para esto creo que el dios me ha colocado en esta ciudad, y, en este sentido, *no dejaré de exhortaros, de persuadiros y de reprocharos,* posándome en todas partes y *sin concederos ni un momento de reposo*. No, atenienses, no encontraréis a otro como yo, y si me hacéis caso y miráis por vosotros, me dejaréis vivir. *Pero si irritados*, como quien es despertado cuando está a punto de dormirse, me dais un manotazo y *me condenáis a muerte* a la ligera, haciendo caso a Ánito, *pasaréis el resto de vuestra vidas dormidos*, a no ser que el dios, preocupado por vosotros, os envié a otro como yo.

Platón, *Apología de Sócrates*, 30e-31a[1]

[1] Las cursivas de todas las citas son nuestras.

ÍNDICE

Resucitar a Sócrates 7

La práctica filosófica 11
Filosofía negativa 13
Dialéctica 23
¿Qué es una práctica filosófica? 37

La consulta filosófica 45
Consolación 49
Principios básicos 53
Dificultades 65

El café filosófico 77
Historia del café filosófico 79
Funcionamiento 83
Modalidades 87

El taller filosófico 93
¿Por qué filosofar en clase? 95
¿Qué es un taller de filosofía? 100
La práctica de la discusión filosófica 107

Filosofar con niños 127
Filosofar en primaria 129
Cómo evitar las preguntas de los niños 143
Las golosinas los vuelven idiotas 159

Filosofar con cuentos 165
Nasrudín, el sabio idiota 167
Cómo enseñar: el predicador 173
La verdad: la llave 177
Elección: las dos mujeres 181
Ética y lógica: el gallo 185

La culpa: el turbante 189
Más historias de Nasrudín 193

Filosofar sobre la vida 195
Martes de Carnaval 197
El accidente 203
La muerte del padre 209

Agradecimientos *215*

RESUCITAR A SÓCRATES

¡Atrevámonos a hacer popular la filosofía!
Diderot

Este libro que ahora tienes en tus manos, pretende cumplir un triple objetivo. Por un lado, quiere ser una introducción a eso que ya empieza a conocerse en nuestro país como práctica filosófica, un movimiento internacional de renovación de la filosofía que se esfuerza por acercarla al público en general, recuperando sus raíces socráticas.

Al mismo tiempo, hemos querido presentar un amplio muestrario de las diferentes prácticas filosóficas disponibles; no sólo de la práctica filosófica individual, que es la que ha recibido más eco por parte de los medios de comunicación (sobre todo a raíz del éxito de libros como Más Platón y menos Prozac, *de Lou Marinoff), sino también de otros fenómenos menos conocidos en nuestro país, como los cafés filosóficos y los talleres de filosofía.*

Y por último, este libro intenta servir también como una invitación a «la filosofía», aunque no sea en el sentido que suelen entenderla los profesionales del gremio. La filosofía

que aquí se defiende es una filosofía encarnada en la vida cotidiana, una filosofía que nos ayude a comprendernos mejor (a nosotros mismos y a nuestra circunstancia), a ver con mayor claridad y, ¿por qué no?, a vivir mejor. Por eso, podemos enmarcar este libro dentro de ese nuevo «género filosófico» que desde hace más de una década ha irrumpido con cierta fuerza: la divulgación filosófica para el público general, y que podríamos denominar como «filosofía popular», de manera similar a la divulgación científica que practican autores de la talla de Stephen Hawking, Richard Dawkins, Eduard Punset o Juan Luis Arsuaga, entre otros, y que en el ámbito anglosajón se conoce como «ciencia popular» (popular science). *Óscar Brenifier pertenece a ese reducido grupo de filósofos que han apostado fuertemente por escribir filosofía para todos los públicos y, especialmente, para adolescentes y niños.*

Por todo ello, esta obra está dirigida a todos aquellos profesores de filosofía interesados en conocer cómo se puede filosofar en una clase siguiendo el método socrático y en descubrir cuáles son las claves para iniciar una discusión filosófica con sus alumnos, aunque este enfoque también puede aplicarse fuera del contexto educativo y con una finalidad más lúdica. Aquí encontrarán materiales más que suficientes con los que revitalizar su práctica docente y su carrera profesional.

También está indicado a todos aquellos educadores que, sin ser filósofos profesionales, están interesados en conocer propuestas innovadoras que ayuden a sus alumnos a ser ciudadanos reflexivos, críticos y responsables a través del diálogo filosófico, como la metodología de la Filosofía para Niños de Matthew Lipman, que tan buenos frutos ha dado en nuestro país. Aquellos profesores que tengan que impartir Educación para la Ciudadanía, tanto en primaria como en secundaria, podrán encontrar numerosos elementos metodológicos con los que desarrollar esta nueva materia de una manera atractiva.

Y los padres que no sepan cómo enfrentarse a las preguntas comprometedoras que a menudo les formulan sus hijos con ese candor y radicalidad que suele caracterizarles («¿me moriré algún día, mamá?», «¿dónde estaba antes de nacer?», «¿por qué debo decir siempre la verdad?», por ejemplo), encontrarán aquí un modelo adecuado para enfocarlas, así como las pautas necesarias para iniciar una investigación conjunta que les permita dar cuenta de ellas. De este modo, tendrán una oportunidad para explorar estas cuestiones filosóficamente, sin que tengan por qué avergonzarse de reconocer su ignorancia.

Y todas aquellas personas interesadas en el autoconocimiento, el desarrollo personal, es decir, todos aquellos que deseen iniciarse en la senda socrática podrán aprender mucho de este manual práctico para dialogar socráticamente.

Nuestra intención, al estructurar los textos que forman este volumen, ha sido la de ofrecer al lector hispanohablante una obra accesible que proporcione una visión global de la práctica filosófica de Oscar Brenifier. Con esta selección queremos mostrar las múltiples aplicaciones del enfoque socrático y aproximar al lector interesado a la obra de uno de los filósofos que mejor representa esta tradición hoy en día, pues Brenifier es, sin duda alguna, uno de los filósofos prácticos mas importantes del panorama internacional, capaz de filosofar igualmente tanto con individuos como con grupos. De ahí que hayamos seleccionado aquellos artículos que nos han parecido más indicados para proporcionar una imagen completa del enfoque metodológico del autor y los hayamos agrupado por secciones temáticas.

La práctica filosófica de Oscar Brenifier se sustenta en una sólida formación filosófica y sus textos no sólo nos enseñan a filosofar, sino que también nos ofrecen otra forma de concebir la filosofía: una perspectiva en la que la

filosofía sirve para ayudarnos a vivir más filosóficamente, a llevar una vida filosófica, tal y como solían hacer los filósofos griegos.

Brenifier, como un quijote contemporáneo, se embriagó en su juventud con los diálogos que escribió Platón sobre su maestro Sócrates, y decidió consagrar su vida a la tarea de poner en práctica esta forma de filosofar que había leído en aquellos estremecedores diálogos. Desde entonces hasta ahora ha perfeccionado una mayéutica de estirpe socrática, un «arte para parir ideas», que unas veces refleja la mordacidad cínica de Diógenes y otras se asemeja más bien al paradójico sinsentido de un koan *budista o de un cuento sufí. Como un nuevo tábano socrático, Brenifier aplica implacablemente su poderosa técnica con todos aquellos que tienen la suerte o la desgracia de cruzarse en su camino, independientemente de su edad, sexo o condición, para evitar que sigamos viviendo nuestra vida como unos sonámbulos.*

Si Sócrates hubiese escrito un manual donde revelase el secreto de su práctica filosófica y mostrase las claves para entablar un diálogo filosófico, quizás sería algo parecido a este libro que ahora tienes en tus manos.

¿Quién dijo que Sócrates estaba muerto?

Gabriel Arnaiz

1 LA PRÁCTICA FILOSÓFICA

SÓCRATES: Después *continué interrogando a uno y a otro.* Aunque aquello me molestaba y me asustaba la posibilidad de ganarme más enemistades, me veía obligado a conceder a las palabras del dios la importancia requerida. Para descubrir lo que quería decir el oráculo tenía, en efecto, que *dirigirme, uno tras otro, a todos los que parecían saber algo.*

Platón, *Apología de Sócrates*, 21e-22a

SÓCRATES: Protágoras, tengo el defecto de ser un hombre desmemoriado, y si alguien me habla por extenso, me olvido de sobre qué trata el razonamiento. Así pues, lo mismo que si me ocurriera ser duro de oído, deberías, si trataras de dialogar conmigo, levantar más la voz que frente a los demás; de ese modo, ya que te encuentras ante un desmemoriado, *dame a trozos las respuestas y hazlas más breves*, por si quiero seguirte. [...] Si quieres, entonces, dialogar conmigo, usa el segundo procedimiento, la *brevilocuencia.*

Platón, *Protágoras*, 334d-335a

La práctica filosófica de Brenifier se inspira en la mayéutica socrática y en las técnicas dialécticas que desarrollaron las escuelas filosóficas posteriores del periodo helenístico, reelaborando a su manera la herencia socrática, como los cínicos (Antístenes, Diógenes, Crates...) o los estoicos (como Musonio Rufo o Epicteto). Su enfoque nos recuerda también los métodos utilizados por la tradición filosófica oriental, especialmente del taoísmo y de los koan *buditas, puesto que lleva la lógica hasta sus últimas consecuencias y desemboca en aporías y paradojas que nos conducen a resultados aparentemente absurdos.*

El autor nos ofrece, pues, una versión particular de esta mayéutica socrática, en un sentido amplio, que engloba no sólo a Sócrates, sino también a los filósofos cínicos, como Antístenes o Diógenes, y a los sabios orientales, como Chuang-Tsu o Nasrudín. Sócrates, Diógenes y Nasrudín serán los ángeles tutelares que guíen nuestros pasos por este itinerario socrático. La metodología de Brenifier es una recuperación de la técnica dialéctica puesta en práctica por estos autores a las necesidades y circunstancias de nuestro mundo actual. En esta primera sección presentamos los fundamentos teóricos de su enfoque, imprescindibles para un cabal entendimiento de su práctica filosófica.

Según Brenifier, el filósofo práctico debe comportarse como El Extranjero, *ese extraño personaje de los últimos diálogos platónico: «El Extranjero es aquel que no da nada por supuesto, que no acepta ninguna costumbre, que no conoce ni reconoce el pacto establecido. El alumno se acostumbra así a convertirse en extranjero de sí mismo, extraño en el grupo, a no buscar su fusión protectora, ni el reconocimiento, ni cualquier tipo de componenda. El Extranjero no está ahí para tranquilizar a los otros ni a sí mismo, eso se lo deja al psicólogo a los padres. Él está ahí para provocar esa inquietud que es inherente al pensamiento» («Le rôle du maître: L'art du questionnement», p. 5).*

1

FILOSOFÍA NEGATIVA

Al comienzo del diálogo Hipias menor, el sofista Hipias y Sócrates inician una discusión acerca de quién de los dos personajes se comporta mejor en *La Ilíada*, si Ulises o Aquiles. El debate se centra sobre el problema de la mentira: Hipias sostiene que Aquiles es mejor persona que Ulises porque aquél no miente, mientras que Ulises es más astuto y no vacila en pronunciar discursos falsos. En un determinado momento de la discusión, Sócrates muestra que Aquiles también hace afirmaciones que no son ciertas, pero Hipias defiende a su héroe argumentando que Aquiles no miente de manera consciente, simplemente cambia de opinión, aunque en todo momento es sincero. El debate termina cuando Sócrates replica que Ulises es mejor que Aquiles, ya que cuando miente sabe perfectamente que está mintiendo, por lo que podemos concluir que conoce la verdad mejor que Aquiles.

Nos gustaría utilizar este ejemplo de un texto filosófico clásico para introducir lo que nosotros denominamos la *vía negativa* de la práctica filosófica. Hablamos de «filosofía negativa» de manera similar a como se utilizaba este concepto en teología (la llamada «teología negativa»), donde generalmente se empleaba para determinar, por ejemplo, la naturaleza de Dios por medio de la negación de lo que no era. Del mismo modo, Sócrates defiende la mentira para defender la verdad, con la misma ironía con la que afirma su propia ignorancia para poder enseñar. Este comportamiento, que Sócrates pone en práctica aquí de manera conceptual y racional, podemos encontrarlo también –aunque de manera más lúdica– en el payaso, el actor, el novelista, el humorista o el caricaturista.

Estos modos de expresión tan comunes describen ciertos comportamientos, personajes y situaciones con el fin de criticarlos, proponiendo precisamente lo opuesto de lo que representan. Así, el personaje presuntuoso, el egoísta, el hipócrita, el ambicioso o cualquier otro defecto que presente cualquier otra conducta similar, serán presentados de manera tan ridícula, grosera y exagerada que su misma escenificación constituirá una crítica evidente para todos aquellos que padecen estos defectos. Esto se hace con el fin de animarlos a que pongan en práctica la cualidad opuesta o, al menos, a cumplir con la obligación de «conocerse a uno mismo». Un aspecto interesante de este esquema se encuentra en la gran proporción de «sobreentendidos» de estas modalidades de expresión, que dejan un amplio margen a la ambigüedad y, al mismo tiempo, mucho espacio para la libertad, puesto que no agotan su significado por completo y permiten múltiples representaciones e interpretaciones.

La aparición de la comedia en la Europa renacentista es un claro ejemplo de esta libertad de crítica, tanto en la sociedad como en el ámbito político, y, por consiguiente, también de la libertad de pensamiento. La razón que permitía al bufón representar su papel y burlarse incluso del rey sin recibir por ello un castigo era precisamente esta tremenda ambigüedad que autorizaba, por ejemplo, el uso de inspirados juegos de palabras. De la boca del bufón podían surgir críticas durísimas, pero de manera tan indirecta que si alguna persona se sentía ofendida, sería ella misma quién se pondría en evidencia, convirtiéndose en el hazmerreír de todos los presentes. Una buena ilustración de este principio general es la concepción barroca de la vida, en la que el mundo y el escenario forman una única entidad y donde nos convertimos en un espectador imparcial de nosotros mismos.

Filosofía como ciencia

Pero mientras que la teología negativa es pura mística y la comedia un simple espectáculo, se supone que la filosofía consiste en una actividad de tipo científico que fundamenta su práctica en la razón, la lógica y la demostración y que está destinada a edificar sistemas especulativos. Por este motivo, la ambigüedad, las insinuaciones, las alusiones, las exageraciones y cualquier otro «truco literario» no suelen ser muy bien recibidas.

En este sentido, podemos recordar las lecciones de Hegel sobre Platón, donde el simple hecho de que Platón cuente una historia como el mito de la caverna significa que en ese momento el gran filósofo griego no está produciendo un discurso filosófico. Según la concepción hegeliana, la filosofía sólo puede ser racional y científica, herencia que modelará definitivamente la apariencia de la disciplina. En consecuencia, la imagen del filósofo, al igual que la naturaleza de sus producciones, tiende a ser sabia y directa, en lugar de estúpida e indirecta. Después de todo, no podemos olvidar que en una cultura basada en los valores cristianos el diablo se representa a través de «lo oblicuo»: el diablo es astuto (como un zorro), artero, pícaro, hábil y maligno. En francés, la palabra *malin* significa listo o astuto, pero también puede referirse al diablo, ya que proviene de la palabra latina *malus* (malo). La palabra inglesa *devious* (taimado, artero) tiene también esta connotación, puesto que lo que no es directo parece sospechoso y lo que se desvía de la norma es diabólico.

Por lo tanto, ser una buena persona implica decir la verdad, decir las cosas tal como son, comportarse de acuerdo con unos cánones establecidos de lo bueno y lo recomendable. De hecho, en el diálogo platónico anteriormente mencionado, Hipias muestra un aspecto fundamental del sofista que a menudo se oculta: el sofista es la persona que sabe, aquel que dice la verdad, el especialista de lo bueno, el téc-

nico del conocimiento, el guardián de la corrección y de la moralidad. Por eso, cuando en los diálogos platónicos Calicles afirma que sólo debemos seguir nuestros impulsos y deseos, o cuando Gorgias aparece como alguien que reduce todo discurso a simple retórica, nos encontramos ante dos momentos que únicamente representan el intento de Sócrates por mostrar la inmoralidad intrínseca de esta posición.

Como dijo Pascal: «La verdadera moralidad se burla de la moralidad». Y el conocimiento es en sí mismo inmoral, por sus pretensiones y su hipocresía, su total negligencia de la virtud, su desdén por lo bueno y fundamentalmente por su ignorancia del ser, su ausencia de ser. El discurso moral y racional es simplemente el discurso de la conveniencia y de la convención, de la buena conciencia: esa corrección filosófica que Nietzsche tilda de «pequeña razón», en oposición a la «gran razón» de la vida, o lo mismo cuando denuncia el concepto ilusorio de conciencia humana. Aunque esta corriente *negativa* de la filosofía no constituye la corriente hegemónica –e incluso se opone a ella–, se mantiene en general como *la otra* filosofía: su hermana enemiga, su sombra, su crítica mordaz.

Antifilosofía

Esta corriente minoritaria de la filosofía, esta antifilosofía, que prefiere mostrar e impactar antes que decir y explicar, está ya muy presente y visible dentro de la propia filosofía, por ejemplo, en el personaje de Sócrates y en su aplastante ironía: esa forma de discurso que dice lo contrario de lo que dice.

Es una ironía histórica que sea precisamente Sócrates (a quien consideramos como el padre fundador de la filosofía, su héroe y su mártir) una persona que predica lo falso para saber la verdad, e incluso aún peor, alguien que afirma que estamos condenados a la mentira, puesto que la verdad no puede conocerse. Alguien así necesariamente tenía que

morir, pues no se puede tolerar a un filósofo que predica este tipo de antilógica, como por ejemplo, en el diálogo *Parménides*, donde cada proposición y su contraria son defendibles e indefendibles. Si lo falso es verdadero y lo verdadero es falso, ya no sabemos a qué atenernos, ya no podemos saber ni siquiera si existimos, y el suelo bajo nuestros pies desaparece por completo. Pero también se nos proporciona una asombrosa libertad: el derecho a pensar lo impensable, hasta llegar al absurdo. No obstante, esta dimensión agonística de la alteridad, este paso al otro lado del espejo, esta consideración fragmentaria de un solo aspecto de la realidad que rechaza el establecimiento de cualquier sistema, de cualquier mapa ético y conceptual, es insoportable, tanto para el hombre común como para el hombre «cultivado», puesto que ambos, por muy cultos o simples que sean, forman parte de la jerarquía de lo evidente y del sentido común, una cosmovisión en la que la coherencia debe darse por supuesta.

En este contexto, el cínico, con su completa falta de respeto por todas las cosas y todas las personas, nos proporciona un interesante ejemplo histórico: es el único caso de una escuela filosófica cuyo nombre puede utilizarse también para reprochar moralmente a alguien. Exactamente igual que con el concepto de nihilismo, a pesar de que Nietzsche intentara mostrar justo lo contrario, esto es, que los nihilistas no son esas personas que a primera vista podrían parecernos. Lo que intentan enseñarnos, tanto el cinismo como el nihilismo, y lo que tienen en común con el método socrático, es su poder de negación y su poderosa dosis de desprecio.

Lo importante no es aprender sino desaprender. No hay que enseñar principios, al contrario: hay que corroer esos principios para que podamos pensar. El pensamiento se concibe en gran medida en oposición al conocimiento, siendo éste una posesión de ideas fijas que cristalizan, esterili-

zan y fosilizan los procesos mentales. Por lo tanto, el primer objetivo del maestro (si es que éste es un auténtico maestro) consiste en deshacer o romper los nudos que el conocimiento representa, un conocimiento caracterizado como opinión (ya se trate de la opinión común o de la opinión educada, como distingue Sócrates), para liberar así la mente y el pensamiento. Del mismo modo que en las prácticas orientales –por ejemplo, en el Zen– es necesario cortocircuitar nuestros pensamientos habituales, comprenderlos a través de algún efecto impactante o de alguna paradoja conceptual, del análisis crítico o de algún tipo de comportamiento extraño, lo que con suerte produciría algún tipo de iluminación. Y cuando nuestra mente despierte, sabremos dónde ir, ya que la mente tiene una inclinación natural al pensamiento, salvo que se dificulte la actividad que le es propia.

Dialécticas

«No hay duda de que es la certeza lo que nos vuelve locos», dice Nietzsche. Aunque la abrupta interpelación nietzscheana no es como el laborioso interrogatorio socrático, ambos coinciden en la misma idea: no debemos dejarnos aprisionar por nuestros propios pensamientos. Los pensamientos que tenemos nos impiden producir otro tipo de pensamientos y muy especialmente si nos encontramos ante ese tipo de principios generales que determinan lo que es aceptable y lo que no.

Este proceso ya fue descrito por Heidegger, cuando dice: «lo que más da que pensar en esta época problemática es que aún no pensamos». Es decir, si queremos pensar debemos convertirnos en un extranjero, en un extraño para nosotros mismos, debemos alienarnos de nuestro ser para poder ser verdaderamente. Estas hipótesis constituyen el núcleo de la función filosófica tal como nosotros la concebimos y fundamentan nuestra propia práctica filosófica. Por consiguiente,

la negatividad constituye una parte importante de nuestra actividad filosófica y de la actividad que proponemos a nuestro interlocutor. El trabajo de negatividad, de una manera más conceptual (tal como Hegel y otros filósofos lo han definido), consiste en el trabajo de crítica: el momento crucial que permite y condiciona el proceso dialéctico. Es lo que el filósofo alemán define como el momento posterior a «A es A», es decir: «A es no A».

La otra forma de negatividad que aquí nos incumbe está más relacionada con una dialéctica sin fin en la que el momento sintético que traza el camino hacia lo absoluto no está definido y ni siquiera es necesario. Ésta es la concepción de la dialéctica que encontramos en filósofos como Heráclito, Sócrates, Kant y algunos más: la perspectiva aporética, la antinomia, la tensión sin fin que se dirige al vacío o al abismo, dejándonos con una fuerte e intuitiva presencia de lo absoluto pero de tipo inefable; ese pensamiento que Platón denomina «principio anhipotético[2]», lo incondicionado que condiciona lo condicionado, el punto de fuga indescriptible desde donde puede describirse cualquier perspectiva.

Esta concepción general puede parecerle bastante extraña a la persona «razonable», «racional», «con los pies en la tierra», «con sentido común», práctica, para quien todo esto más bien parece algo irracional, inútil, misterioso o incluso místico. Pero en realidad es un principio muy simple: lo que aquí funciona es algo similar a la teoría platónica de la reminiscencia. Ya conocemos todo, lo único que tenemos que hacer es recordarlo, un recuerdo que debe ser el trabajo del filósofo en cada uno de nosotros. No sabemos porque olvidamos y especialmente porque no queremos saber, porque preferimos no saber. Por ello es inútil querer explicarle algo a quien no desea conocerlo. La única opción consiste en atra-

[2] *(N. del T.)* Platón designa como principio anhipotético aquello que no depende de ningún principio anterior lógico ni ontológico y que constituye el principio de todo: es decir, lo absolutamente primero e incondicionado.

er su atención hacia su propia actitud mediante algún tipo de ardid que pueda sorprenderle o cautivarle y entonces pueda conocer por sí mismo (a menos que su voluntad de saber sea muy profunda).

Métodos

La forma en que Sócrates producía este impacto cognitivo en sus interlocutores era por medio del cuestionamiento, incitándoles a descubrir su propia incoherencia e ignorancia, un proceso que permitía que la persona diera a luz nuevos conceptos: la mayéutica.

Para Heráclito, la lucha entre los contrarios engendra el ser, por lo tanto es la propia existencia de estos contrarios lo que nos permite pensar y ser. Para los cínicos, los prejuicios del ser humano están tan arraigados en su ser que el único modo de obligarle a pensar consiste en comportarse con él de la manera más abrupta posible: fornicando en público, comiendo con las manos, yendo desnudo por la calle, viviendo en un barril, fingiendo que los hombres no son hombres, etc. Todo este teatro debería impactar en la mente del individuo mucho más de lo que lo haría cualquier discurso.

En el lejano oriente, el maestro responde con una paradoja extraña o actúa de forma extravagante y el discípulo debe meditar él solo sobre su significado, sin que el maestro le proporcione ninguna explicación. En algunas escuelas, el maestro no dudará incluso en actuar violentamente si con ello facilita el deseado efecto «pedagógico». Esta perspectiva tan áspera será repulsiva para todos aquellos que piensan que la práctica filosófica debe conseguir que estemos a gusto y seamos felices. Y en realidad un enfoque muy «inmoral», puesto que el individuo ya no constituye el fin de esta práctica, simplemente es un mero instrumento de la verdad.

En una versión algo más moderada y formal, las antinomias kantianas son una reducción conceptual de la misma inspiración: «para pensar, debes saber que funcionas con

una perspectiva parcial, a partir de un postulado limitado que podría ser invertido completamente sin ningún problema». Por ejemplo, la hipótesis de que el universo es finito no es menos válida que su contraria (la hipótesis de que el universo es infinito). Para concluir, nos gustaría añadir algunas palabras sobre nuestra propia práctica filosófica, con el fin de aclarar brevemente cómo ésta se inscribe dentro de esa corriente filosófica de la *vía negativa*. Nuestro postulado fundamental es que muchas de las preguntas que nos planteamos y muchos de los problemas que nos atormentan tienen solución en nosotros mismos más que en cualquier otro lugar.

En consecuencia, la tarea principal que debemos desarrollar con aquél que se embarca con nosotros en un diálogo filosófico es ayudarle a ser consciente de sí mismo. Primero, pidiéndole que sea consciente de su propia pregunta: mediante el análisis, la conceptualización, la explicación y otras formas de profundización en el significado y las implicaciones de su discurso. Segundo, invitándole a observar cuidadosamente su forma de pensar y comportarse, y a enjuiciarlas. En tercer lugar, instándole periódicamente a tomar en consideración el punto de vista contrario al suyo y a profundizar en esa perspectiva. En cuarto lugar, aceptar y disfrutar «lo impensable» que esta persona necesariamente habrá producido durante el proceso, que muy probablemente estará relacionado de manera muy profunda con su problema personal o con su pregunta inicial.

Esta forma particular de trabajar implica mucha resistencia por parte de nuestro interlocutor, a menudo aturdido por sus propias ideas. De ahí que tengamos que utilizar toda una serie de «trucos» para alcanzar nuestro objetivo y vencer el intenso deseo de engañarse a uno mismo y de contarse mentiras, es decir, de rechazar el poder de la negación.

Algunos compañeros que han observado nuestra práctica critican el hecho de que nuestro trabajo opera funda-

mentalmente con palabras, como si las palabras fuesen reales por sí mismas. Estamos completamente de acuerdo con esta observación, puesto que para nosotros éste el único modo de hablar sobre una práctica. Las palabras ya no son lo que nosotros queremos que sean, sino que ahora constituyen una sustancia objetiva que nos obliga a confrontarnos con una realidad «material», y ésta es el elemento clave que caracteriza la práctica y la distingue de la teoría.

Esta violenta relación con las palabras es la que permite que el ser se haga visible, incluyendo su tremenda capacidad de abnegación. Y ésta es la razón por la que preferimos mostrar y actuar, en lugar de decir y describir, aunque nuestro trabajo esté constituido fundamentalmente por palabras e ideas.

2

DIALÉCTICA

Entre los términos filosóficos que quieren decirlo todo y no dicen nada, después de «concepto» y «problemática[3]», hay un tercero que parece interesante abordar: la dialéctica. Término ambiguo donde los haya, puede ser utilizado tanto para certificar la precisión de una argumentación como para denunciar su vaguedad y su naturaleza sofística. Este término posee desde el inicio de la filosofía una fuerte connotación, pues para Platón la dialéctica es la única forma de conocimiento superior a la geometría, la vía por excelencia de acceso a la verdad y lo divino. Esta antigüedad del término es la causa que sin duda explica su esclerosis actual y su creciente banalización.

A pesar de ello, podemos identificar de manera precisa los principales obstáculos del proceso dialéctico, lo que nos permitirá comprender mejor el problema. De un lado, nos encontramos con la tentación lógica del pensamiento: ese dogmatismo que bajo el pretexto de verdad o cientificidad rechaza cuestionar sus propios presupuestos. Y en el otro, tropezamos con esa tentación del pensamiento que pretende unificarlo todo y que afirma que «todo está en todo», y en concreto, con la famosa «complementariedad», tan de moda últimamente, que de entrada ignora o refuta el principio de contradicción.

Con el fin de clarificar nuestro tema vamos a tomar como hipótesis de partida la siguiente definición de dialéctica: proceso mental que toma en consideración dos o más proposiciones aparentemente contradictorias y se basa en ellas para que puedan surgir nuevas proposiciones. Estas nuevas proposiciones nos permitirán reducir, resolver o

[3] *(N. del T.)* Por «problemática» se entiende el conjunto de problemas filosóficos que gravitan en torno a un tema.

explicitar las contradicciones iniciales. Sin embargo, desde el punto de vista etimológico, la dialéctica no es otra cosa que el arte de la discusión[4]: en griego *dia* significa «el uno con el otro» y *legein* significa «hablar».

¿Cómo es que el arte de la discusión ha podido transformarse en el arte de manipular los contrarios? Una vez que formulemos con claridad la pregunta, la posibilidad de una respuesta aparecerá ante nosotros claramente. De hecho, ¿cuál es la característica principal de una discusión sino la oposición? Oposición entre los términos, entre los presupuestos, entre los juicios y las elecciones y entre los registros. Incluso en ese soliloquio silencioso («ese diálogo con uno mismo en que –según Platón– consiste el pensamiento»), éste opera mediante oposiciones y contrarios, a través de contradicciones. Ahora bien, es de la palabra, del verbo (*legein*) y sobre todo de la contradicción de donde emerge el concepto de razón (*logos*).

Heráclito

Volveremos más tarde sobre esa tendencia moderna (que incluso podríamos calificar de patológica) consistente en eliminar o disminuir la idea de oposición o de contradicción. A los que les incomode esta perspectiva, les recomendamos que por un momento suspendan toda connotación negativa que atribuyan a estos términos, y así podrán seguir más fácilmente el hilo de nuestra argumentación. Por ejemplo, en Heráclito, uno de los autores que más influyeron en el pensamiento de Platón, junto con Parménides y Pitágoras, podemos encontrar los siguientes fragmentos:

- «La guerra es el padre y el rey de todas las cosas».
- «El mundo es una armonía de tensiones opuestas que se tensan y se destensan, como el arco y la lira».

[4] *(N. del T.)* El autor utiliza a lo largo de todo el libro el término de discusión en un sentido no peyorativo. No olvidemos que, según el DRAE, discutir significa «examinar atenta y particularmente una materia entre varias personas» y también «contender y alegar razones contra el parecer de otros».

- «El desacuerdo siempre llega a un acuerdo».
- Aristóteles relata que «Heráclito critica al poeta que ha dicho que perezca el conflicto entre los dioses y los hombres, puesto que no podría existir armonía si no existiese lo grave y lo agudo, y tampoco los seres vivos sin la hembra y el macho, que son contrarios».
- «Todas las cosas se engendran por la discordia».

De este modo, la unidad no se excluye, más bien todo lo contrario, esta unidad se expresa, existe y se descubre a través de lo que se opone y se contradice, a través de un conflicto que es la vida del mundo y del espíritu. Por otra parte, precisamos el acceso tan restrictivo del individuo a la unidad con los dos siguientes fragmentos:

- «La armonía invisible es más bella que la visible».
- «Los hombres son incapaces de comprender el *logos* eterno, tanto antes de oírlo como después de haberlo oído por vez primera».

Esta es la tarea infinita de la razón humana: intentar percibir la coherencia o la cohesión de todas las cosas, incluida nuestra propia existencia, aunque una y otra vez nos estrellemos con la realidad de esa oposición. Para subrayar este punto y con el fin de resaltar el acuerdo entre los pensamientos y el comportamiento del filósofo de Éfeso, Diógenes Laercio, historiador de la filosofía antigua, describe así al filósofo: «igual que un pájaro escandaloso, injuriando al público y hablando por medio de enigmas, apareció ante nosotros Heráclito».

Platón

Desde esta perspectiva, la muerte de Sócrates pierde su carácter puramente anecdótico y singular –o eso esperamos– para actualizar los problemas de su funcionamiento específico y su dimensión filosófica, gesto trágico que

inaugura lo que se podría denominar como la filosofía occidental. De hecho, Sócrates es aquella persona que irrita a sus conciudadanos con su cuestionamiento permanente. Al margen de su pequeño círculo de amigos y discípulos, Sócrates era un personaje incomprendido e ignorado, o simplemente detestado. Pero, ¿en qué consistía su práctica filosófica? Solía interpelar el discurso de aquéllos que supuestamente ostentaban el saber por medio de preguntas, para poner a prueba sus conocimientos y hacerles comprender sus límites, y preguntaba a aquéllos que no sabían para que pudiesen descubrir ese saber en sí mismos.

El medio específico que hay que utilizar para que este tipo de cuestionamiento sea operativo y eficaz no es otro que el de la contradicción: conseguir que se generen proposiciones –o conceptos– que choquen más o menos directamente con las proposiciones expresadas con anterioridad. El hecho de golpearnos con estos obstáculos nos permite abandonar la hipótesis inicial que nos ha conducido a un callejón sin salida o superarla mediante una nueva hipótesis. El presupuesto implícito de este ejercicio radica en considerar en principio todo postulado, toda proposición y todo concepto como algo limitado y deficiente, pues todo discurso está constituido por una serie de conjeturas o hipótesis que sólo son operatorias dentro de unos límites determinados.

La verdad de una proposición consiste, pues, en descubrir su umbral de disfunción e indeterminación, lo absoluto, por definición, no puede ser articulado, excepto por pura convención. Acceder a la verdad implica sobrepasar la opinión banal, y también implica sobrepasar la opinión recta o sabia, para entrar en esa consciencia de la ignorancia que nos obliga a soltar lastre y a abandonar todas nuestras certidumbres y todos nuestros conocimientos. Fragilidad del discurso y del ser difícil de aceptar, trabajo de pura negatividad tan liberador como ingrato. La dialéctica consiste entonces en plantear objeciones y preguntas que nos permi-

tan iniciar el proceso anagógico[5] de ascensión hacia el ser, o hacia el bien o hacia cualquier otra forma particular que adopte lo incondicionado y lo absoluto.

En los diálogos platónicos, los interlocutores de Platón, y muy especialmente los sofistas, suelen proferir contra Sócrates estos tres tipos de acusaciones:

– «Cortas mi discurso en trozos, lo despedazas».
– «Me haces decir cosas que no quería decir».
– «No me respetas».

Estas tres acusaciones constituyen una prueba irrefutable de la realidad histórica y efectiva de la práctica socrática. En efecto, cualquier proceso de cuestionamiento que exija de nuestro interlocutor rendir cuentas de la realidad de su contenido chocará periódicamente con este tipo de resistencias específicas. Por otro lado, estas acusaciones reflejan de forma bastante fidedigna aquello que verdaderamente está en juego en la dialéctica socrática. Descubrir los puntos clave de un discurso: «Cortas mi discurso en trozos». Obligar al autor a descubrir los presupuestos y las consecuencias de su discurso, descubrimiento que a menudo es difícil de admitir: «Me haces decir cosas que no quería decir». Forzar el abandono y la superación de las opiniones mantenidas, que no suele recibirse de buen grado: «No me respetas». Ahora podemos percibir con claridad la dimensión terriblemente conflictiva de este proceso dialéctico, en particular porque priva al sujeto pensante de todo aquello que podría reconfortarle y proporcionarle seguridad. Solamente resiste un poco esta corrosión del pensamiento la permanencia del ser, pero un ser que no reconoce verdaderamente un estatuto sustancial al existente, porque incluso el alma humana individual está destinada a reabsorberse en el fuego divino. Conocerse a uno mismo consiste en encontrar el principio originario o la totalidad sin el cual no somos nada.

[5] *(N. del T.)* Se utiliza el término anagógico para calificar un tipo de inducción en la que el razonamiento se remonta hacia las primeras causas.

Cínicos

Los cínicos forman parte de una corriente filosófica heredera del socratismo pero distinta de la escuela platónica y que conocerá cierto éxito durante el periodo helenístico, aunque con un prestigio menor que otras escuelas filosóficas de ese mismo periodo, puesto que su pensamiento no tuvo continuidad en la historia de la filosofía occidental. Exceptuando unos pocos y raros herederos más o menos directos, como Montaigne, Rabelais, Pascal, Voltaire o Nietzsche, los filósofos cínicos siguen siendo ignorados en gran medida por los manuales al uso y todavía hoy son unos grandes incomprendidos. Para referirse a ellos se han utilizado términos como el de nihilismo, disfrazando u ocultando la realidad de esta corriente filosófica más cercana al pensamiento oriental del budismo o del taoísmo que al funcionamiento filosófico general de nuestra cultura. Pero nuestro objetivo no consiste en explicar la historia de la filosofía, sino simplemente en esclarecer el problema de la dialéctica, por ello nos veremos obligados a comentar los elementos principales de esta corriente filosófica.

Antístenes, considerado como el filósofo fundador de los cínicos, profesaba un rechazo absoluto hacia todas las convenciones, opiniones y valores aceptados por la sociedad. Rechazo que, contrariamente a lo que a veces suele creerse, no consistía en un simple acto gratuito, sino que era más bien el resultado de su preocupación por la verdad, la integridad y la autenticidad. Naturalmente este tipo de cuidado llevado hasta el extremo conlleva una cierta radicalidad en el discurso y en la actitud, lo que a su vez entraña una postura provocadora y desafiante.

Con algunas variantes en función de los individuos concretos, para el cínico la virtud consiste fundamentalmente en *desaprender* lo que está mal, y especialmente todo aquello que es producto de la facilidad, la tradición, la autoridad establecida, la propiedad y la convención; un proceso de

desaprendizaje que por otra parte no suele ser demasiado placentero. Por eso, el cínico generalmente suele ser un personaje apolítico, asocial y apátrida. La felicidad y la verdad sólo pueden alcanzarse a través de una ascesis determinada.

El cínico se rige por los valores propios del individuo: la voluntad, la libertad, la resistencia, el dominio de sí mismo (especialmente el dominio de los deseos y el dominio de las pasiones) y por eso no respeta «nuestro pequeño yo», que considera como algo mísero y enclenque. Desconfía de los bellos discursos y del intelecto, por eso prefiere aquellos actos, generalmente violentos, que le conduzcan a la confrontación. Su celo pedagógico no descansa nunca y utiliza como instrumentos principales la sorpresa, la ironía y el gesto simbólico. No suele ofrecer muchas explicaciones ni utilizar demasiadas palabras; prefiere la conmoción de su interlocutor a través de una única frase o de una acción impactante.

El cínico critica el porte almidonado y el gesto adusto de esos pensadores serios que exhiben sus conocimientos sin ningún tipo de pudor: opone lo natural a lo cultural, que siempre nos engaña. Por ello, en lugar de argumentar, el cínico dispara flechas.

Este insoportable personaje se convierte la mayoría de las veces en un ser marginal que suele pasar por anarquista. Platón llamó a Diógenes, el más célebre de los cínicos, «un Sócrates enfurecido». A lo que Diógenes le respondió: «qué utilidad puede tener un hombre que, después de haber practicado la filosofía durante tanto tiempo, no ha creado molestias a nadie».

Este mismo Diógenes era el que recriminaba a sus conciudadanos paseándose con una linterna en la mano, repitiendo a todo el que quisiese escucharle: «busco un hombre». Y otra frase famosa: «apártate de mí, que me tapas el sol», dirigida a Alejandro Magno, el conquistador invencible que se le acercó para conocerle en persona. El humor es el arma maestra del cínico, aquélla que nos permite acceder a la dimensión irrisoria de la existencia.

Transformación y conversión

¿Por qué hemos realizado este pequeño recorrido por la filosofía griega? Porque la dialéctica constituye el núcleo de la práctica filosófica, que se nutre de los contrarios y las contradicciones, y cuyo objetivo consiste en cambiar nuestra forma de pensar, eso que la religión denomina tradicionalmente como «conversión». Y si es siempre posible analizar la historia de la filosofía en términos de herencia y de continuidad, también es válido, e incluso más enriquecedor, considerarla desde el punto de vista de la negación, de la ruptura y de la discontinuidad.

Aristóteles, frente a Platón, opone la materialidad al idealismo. Descartes, frente a la escolástica, rechaza a priori el principio de autoridad y nos propone «pensar por nosotros mismos». Kant baja a la metafísica de su pedestal y la transforma en un proceso de pensamiento. Para Hegel, la filosofía debe dejar de ser intemporal y se encarna en la historia. Schelling rehabilita la narración frente a la primacía del concepto. Para Marx, la filosofía debe dejar de analizar el mundo y empezar a transformarlo. Heidegger desea volver hacia atrás veinticinco siglos para reencontrar el ser y olvidar el ente.

¿Cuáles serían los problemas filosóficos si la historia del pensamiento no se pudiese articular alrededor de estas oposiciones, si no se pudiese estructurar sobre un número determinado de grandes antinomias? Una de las contribuciones más importantes de Kant a la historia del pensamiento consiste en haber identificado algunas de las antinomias más importantes: finito e infinito, discreto y continuo, condicionado e incondicionado, etc. Después de Platón y su diálogo *Parménides*, nos encontramos sin duda ante uno de los principales intentos de clarificación de las antinomias fundamentales.

Dialéctica

Pero veamos si existe una especificidad de la dialéctica más allá de la generalidad filosófica y de las antinomias. Con razón o sin ella, los filósofos toman partido con respecto a sus predecesores o a sus contemporáneos en función de lo que consideran justo y verdadero. ¿Es suficiente con tomar partido y enfrentarse para que podamos hablar de dialéctica? Si la oposición y la contradicción, eso que Hegel denominó «el trabajo de negatividad», son absolutamente necesarios en el trabajo dialéctico, no parece que con esto sea suficiente, salvo que consideremos que toda oposición dialéctica contribuye de hecho, dialécticamente, a la totalidad de la filosofía, lo que en cierta medida constituye la perspectiva hegeliana.

Para tratar esta cuestión introduciremos una distinción aristotélica: la diferencia entre la dialéctica y la analítica. Para Aristóteles, la analítica trata de aquello que es cierto, mientras que la dialéctica trata de proposiciones que tienen como valor el campo de lo posible o de lo probable. Kant retomará a su vez esta distinción y hablará de una dialéctica como «lógica de la apariencia» y de una analítica como «lógica de la verdad». Sin embargo, para Platón esta distinción no tiene mucho sentido: en la filosofía platónica la certeza no posee un estatus verdadero, puesto que todo discurso no es más que conjetura e imperfección. Podría parecer, pues, que no todas la filosofías particulares se fundan en la dialéctica, lo que nos permitiría distinguir entre las filosofías que sí se sirven de ella y las que no lo hacen. Esta distinción entre las filosofías implicaría a su vez una redefinición del concepto, salvo que la realidad sea más bien la inversa: que el hecho de definir la dialéctica de una forma determinada induzca al autor a practicar o no este tipo de dialéctica.

En principio, el elemento fundamental sobre el que se oponen Platón y Aristóteles es el estatus de lo sensible, la realidad de la percepción, el valor del conocimiento empí-

rico. Para el primero, hay que desconfiar de este tipo de conocimiento, pues es ilusorio; para el segundo, éste constituye una garantía de validez para el pensamiento. Esta línea de demarcación es una de las más importantes que atraviesan la historia de la filosofía. Si para Platón únicamente el pensamiento constituye una fuente de conocimiento verdadero, para Kant el pensamiento no puede producir por sí mismo sus objetos de conocimiento, pues depende necesariamente de una exterioridad empírica. Esta diferencia de posturas tiene también otra consecuencia importante: la relación con la certeza, que determinará si la filosofía es un arte o una ciencia. En efecto, mientras que la ciencia intenta proporcionarnos conocimientos ciertos, el arte se contenta con producir lo bello, lo útil o lo verdadero sin pretender afirmar un tipo de verdad irrefutable. No obstante, esta pretensión de certeza generalmente se articula sobre dos criterios principales de conocimiento: lo empírico, que concierne a la materia, y la lógica (o analítica), que concierne al pensamiento. Así, Kant y Aristóteles han establecido reglas y principios a priori sobre el funcionamiento de la razón, reglas que dichos autores consideraban como inviolables.

Sin embargo, para Platón y para Hegel estos límites y reglas a priori no tienen ningún sentido, porque la dialéctica (la vía privilegiada de acceso a lo real) es un proceso de reflexión que necesariamente pasa por el sujeto pensante, concebido éste como un objeto de pensamiento y no como un postulado. O dicho de otra forma: a diferencia de la lógica, para la dialéctica no existe nada dado de antemano. Tomemos como ejemplo el que sin duda es el más sorprendente, pues constituye el núcleo del funcionamiento lógico: el principio de no contradicción.

Este principio, uno de los pilares de la lógica, que nos impide pensar una cosa y su contrario al mismo tiempo, la dialéctica no lo oculta ni lo niega de forma radical, aunque no

constituye un límite imposible para el pensamiento. Es más, la superación de este principio constituye para la dialéctica incluso un momento crucial: la intensificación del pensamiento sobre sí mismo, que de esta forma se desarrolla y se construye. La dialéctica es un arte capaz de producir, explicitar y verificar las reglas que presiden su propio despliegue y desarrollo. Incluso el método es un objeto para ella misma.

Dialécticas

Contrariamente a la ciencia que se basa en la eficacia o en reglas previamente establecidas, la dialéctica, como el trabajo artístico, es singular, aunque en su dimensión universal apele a la razón. La ciencia también aspira a la universalidad, pero no de la misma manera. En el núcleo de la dialéctica se encuentra un proceso anagógico de ascenso hacia la unidad a partir de la pluralidad de lo singular, proceso que en su momento ya identificó Platón. Naturalmente, esta unidad es un principio supremo anhipotético, una hipótesis necesaria que no somos capaces de formular porque excede o transciende toda formulación. De este modo, toda contradicción, la articulación de toda problemática nos permite acceder a un nivel de pensamiento superior: lo que a primera vista podría parecer contradictorio se unifica mediante un nuevo concepto. Este nuevo concepto es lo que Hegel denomina síntesis, la culminación de la dialéctica, pues Hegel, debido a su preocupación por la operatividad y la completitud, considera que el pensamiento no puede permanecer en el estadio de la contradicción y que la dialéctica no puede limitarse simplemente al trabajo de negatividad. Para él, toda tensión debe resolverse en la articulación de una nueva afirmación.

Este no es el caso de Platón, para quien la aporía, el callejón sin salida y la paradoja no constituyen en sí mismo ningún problema. Es más, llega incluso a reivindicar que se valore el problema en tanto que problema, por ser el artífi-

ce de esa tensión indispensable, el motor del pensamiento que perpetúa su dinámica. El concepto o la idea no es la finalidad del pensamiento, por lo que ningún objeto particular puede constituir un fin en sí mismo, porque la razón no es un medio sino una causa y porque una causa puede reducirse a su efecto. La razón es su propia finalidad en tanto que razón, en relación al objeto, y la realidad no es más que el reflejo de una razón absoluta, un pensamiento que no se contiene a sí mismo porque se trasciende. Ser, Unidad o Bien, ningún nombre es adecuado para caracterizar la causa de todas las cosas, a pesar de que la razón es una de sus primeras características.

Esta posición, más socrática que platónica, se aproxima más al pensamiento oriental que a nuestra tradición occidental, orientada hacia lo científico y más preocupada por la eficacia y la objetividad. Por este motivo, en la tradición occidental el concepto es el rey y el papel que ocupa la definición es fundamental, puesto que sin este pensamiento de afirmación y finitud no sería posible operar en la realidad mundana y cotidiana. Aquí, las preguntas, los problemas y las contradicciones no son válidos más que por su posible utilidad, esto es, por su posible respuesta, solución o síntesis.

Según esta perspectiva, la insatisfacción provocada por la aporía es algo insostenible. Nuestro espíritu no podría aceptar permanecer en eterno suspense sin resolver la cuestión que en ese momento le acucia. Necesitamos como mínimo algún tipo de explicación para tranquilizarnos, da igual cuáles sean las palabras. Por ello, nos parecerá insoportable toda proposición que únicamente se proponga meditar sobre cualquier dificultad, toda proposición que nos incite a contemplar de frente la incapacidad de nuestro espíritu para comprender de un solo golpe una totalidad heterogénea, o nuestra impaciencia para diseccionar lo vivo, sin ninguna otra satisfacción, salvo quizás un tenue sentimiento estético inspirado por una ausencia radical de

sentido o por nuestro propio vacío. Todavía no somos capaces de admitir para el pensamiento lo que sí admitimos para el campo del arte: que el asombro sea suficiente por sí mismo.

Escila y Caribdis

El trabajo de negación nos parece el elemento esencial del proceso dialéctico, y eso es lo que pretendíamos exponer en este capítulo, porque se trata tanto de una forma de contemplar las cosas como de un tipo de acción particular. Por ello, el obstáculo fundamental de la dialéctica no es otro que el rechazo de la negatividad. Esta oposición puede aparecer de dos formas diferentes, como mencionamos brevemente con anterioridad.

Por un lado, tenemos el rechazo de tipo científico, que apenas puede soportar la incertidumbre y la suspensión del juicio, y que necesita de definiciones, procedimientos, reglas establecidas y lógicas estrictas, esto es, de medios claros para resolver la situación. Opinión recta, dirá Platón, el conocimiento que nos impide acceder a la verdad. Por otro lado, tenemos la oposición sentimental, «fusional», que no soporta el conflicto, ni el enfrentamiento, ni la oposición, ni cualquier situación donde haya reglas, rigor o exigencia, y que prefiere la intención, el deseo, la fe y el postulado de la unidad indivisible. Este tipo de tendencia, como diría Hegel, se siente «invitada a la mesa de Dios con demasiada rapidez».

Si la dialéctica es un trabajo de negación, su sustancia se encuentra en la incertidumbre. Ahora podemos comprender por qué la discusión es un elemento indispensable de la dialéctica. ¿Cómo podríamos encontrar en nosotros mismos la alteridad radical que necesitamos para ponernos a prueba? Comprendemos ahora mucho mejor la pedagogía socrática, que de manera obsesiva interpela a todo bicho viviente (y pensante) con el fin de sondear su alma y ver a dónde le

conducen los numerosos caminos de la travesía. Debemos distinguir la dialéctica de la erística, ese arte del discurso que tanto se parece a la retórica: la dialéctica no es simplemente un debate contradictorio, ni tampoco una demostración, sino que es una interrogación, una deconstrucción de la singularidad que pretende agujerear sus posiciones y su fragilidad, una multiplicidad de la nada que sólo autoriza el desvelamiento del ser.

Sin embargo, existen dos formas de evitar la realidad de la discusión: proponiendo como verdad absoluta e incontestable una posición o una proposición particular, o yuxtaponiendo simplemente puntos de vista sin confrontarlos entre sí. El *dogmatismo* y el *relativismo* constituyen la pareja perfecta que puede bloquear el proceso dialéctico. Según los temperamentos, las situaciones y las modas, estas dos actitudes conspiran subrepticiamente para asfixiar el pensamiento y ahogar la verdad. Porque la verdad se construye apoyándose sobre sus propios cimientos: sobre la oposición de los contrarios. Y es en este punto en el que una buena discusión nos plantea un verdadero problema: ¿Cómo pensar simultáneamente una cosa y su contraria? Paradójicamente, es a través de este acto aparentemente absurdo desde donde puede surgir el sentido y la novedad. Pero para ello es preciso que sepamos abandonar la presa que sostenemos firmemente con los dientes y nos adentremos en las sombras de la incertidumbre.

3

¿QUÉ ES UNA PRÁCTICA FILOSÓFICA?

El concepto de «práctica» es algo ajeno al filósofo actual, que se ha convertido casi exclusivamente en un profesional puramente teórico. Incluso la misma palabra le molesta. En tanto que profesor, su enseñanza gira principalmente en torno a un conjunto de textos filosóficos, sobre los que debe transmitir su conocimiento y ayudar a su comprensión. Su principal centro de interés es la historia de las ideas y su actividad favorita es el arte de la interpretación. Una pequeña minoría de profesores o de especialistas se decantará por la especulación filosófica escrita.

En este contexto, y en ruptura con la tradición de la que se nutre, han surgido recientemente una serie de prácticas filosóficas abiertas al gran público, con diferentes denominaciones: nuevas prácticas filosóficas, asesoramiento filosófico, filosofía para niños..., prácticas que la institución filosófica rechaza vigorosamente o que simplemente ignora. Esta situación nos plantea dos cuestiones a las que vamos a intentar dar respuesta: ¿es la filosofía solamente un discurso o puede consistir en una práctica? y ¿qué es lo que hace que una práctica sea filosófica?

Evidentemente, admitimos desde el principio la parcialidad de nuestro compromiso filosófico al distinguir en el seno de la actividad filosófica cuatro modalidades diferentes, que normalmente se consideran por separado. Así, distinguimos la actitud filosófica, el campo filosófico, las competencias filosóficas y la cultura filosófica. Aunque estas dimensiones no pueden separarse de modo radical, por el momento diremos simplemente que la cultura o el conocimiento de los textos filosóficos generalmente suele tener más importancia que las otras funciones en el enfoque

occidental moderno, mientras que nosotros privilegiamos al mismo tiempo la actitud y las competencias filosóficas, y sobre ellas vamos a ofrecer una breve panorámica.

La realidad como alteridad

Definimos una práctica como una actividad que confronta una teoría determinada con la realidad, es decir, con una alteridad. La realidad es aquello que ofrece una resistencia a nuestra voluntad y a nuestras acciones. En primer lugar, la realidad más evidente es la totalidad del mundo, incluida la existencia humana, por medio de sus múltiples representaciones. Un mundo que nosotros podemos conocer en forma de mitos (*mythos*), como narración de los sucesos cotidianos, o gracias a informaciones culturales, científicas y técnicas de naturaleza fáctica o explicativa (*logos*). En segundo lugar, la realidad es para cada uno de nosotros «el otro», nuestro semejante, con quien podemos entrar en diálogo o confrontación. En tercer lugar, la realidad se encuentra en la coherencia, en la presunta unidad de nuestro discurso, cuya inconsistencia e incompletitud nos obliga a confrontarnos con unos niveles más elevados y completos de nuestra arquitectura mental.

Gracias a estos principios –que se inspiran en Platón– es posible concebir una práctica filosófica que consista en ejercicios que pongan a prueba el pensamiento individual, tanto en contextos grupales como individuales, dentro y fuera del ámbito escolar. El funcionamiento básico consiste, en primer lugar, en identificar mediante el diálogo cuáles son los supuestos con los que funciona nuestro propio pensamiento. Después hay que desarrollar un análisis crítico y, por último, hay que formular los conceptos que expresarán la idea global que obtendremos. Con este proceso se pretende que cada participante sea más consciente de su peculiar concepción del mundo y de sí mismo, delibere sobre las posibilidades de otros esquemas de funciona-

miento mental y se comprometa en un proceso dialéctico que le ayude a trascender su propia opinión. Y es precisamente en este punto donde se encuentra la esencia del filosofar: en ir más allá de nuestra opinión personal. Aunque el conocimiento de los filósofos clásicos puede sernos muy útil, no constituye un prerrequisito esencial en este tipo de práctica filosófica, puesto que el desafío principal se encuentra en la actividad constitutiva del espíritu singular.

La alteridad como *mythos* y *logos*

¿Cómo poner a prueba las ideas recibidas sobre los pequeños *mythos* de la vida cotidiana o sobre los fragmentos más o menos resquebrajados de *logos* que constituyen nuestro pensamiento? El problema con la filosofía, comparada con otros tipos de especulación, es que el sujeto pensante no pone a prueba su propia eficiencia sobre una verdadera alteridad, sino sobre sí mismo. Aunque podría objetarse que el físico, el químico y aún más el matemático están más inclinados a camuflar su subjetividad, disfrazándola de constatación objetiva. Pero el problema se agrava con la práctica filosófica, puesto que la idea particular que el individuo debe poner a prueba confrontándola con sus *mythos* y *logos* personales, es a su vez engendrada por estos *mythos* y *logos* personales o se encuentra íntimamente entrelazada con ellos. Además, como en el caso de las ciencias «duras», que a veces cambian la realidad (ya sea actuando sobre ella con hipótesis innovadoras y eficaces o simplemente transformando nuestra percepción), la «nueva» idea particular del filósofo puede alterar el *mythos* o el *logos* que penetra en su espíritu.

El problema que plantean estos dos procesos es que existe una tendencia natural del espíritu humano a deformarse, con el fin de reconciliar una idea específica en el contexto general en el que ésta interviene, ya sea minimizando esta idea específica, o minimizando el conjunto de

mythos y *logos* establecido, o incluso creando una barrera entre ellos para evitar el conflicto. Esta última opción es la más frecuente, puesto que aparentemente permite evitar el trabajo de confrontación, fenómeno que explica esa dimensión de «ensamblado defectuoso» del espíritu humano, según la expresión de Montaigne.

Afortunada o desafortunadamente –según cómo se mire–, el dolor provocado por la falta de coherencia o de armonía del espíritu (similar al dolor provocado por la enfermedad) nos obliga a trabajar este conflicto o a protegernos con una armadura, para olvidar el problema y así poder minimizar u ocultar nuestra irritación. Este olvido funciona en principio como un analgésico, aunque tiene también todos los inconvenientes de una droga. La enfermedad todavía está ahí y seguirá empeorando mientras no la tratemos.

La alteridad como «el otro»

Pasemos al segundo tipo de alteridad: «el otro», en la forma de otro espíritu singular. Este último posee una ventaja sobre nosotros: es un espectador frente al actor que somos nosotros; las rupturas y divergencias de nuestro propio sistema de pensamiento no le causan en principio ningún dolor. A diferencia de nosotros, «el otro» no sufre nuestras incoherencias, en todo caso no de manera directa, excepto a través de una cierta empatía. Por esta razón, está mucho mejor situado que nosotros para identificar los conflictos y las contradicciones que nos atenazan. Pero como no es un espíritu puro, sus respuestas y sus análisis estarán influidos también por sus propias insuficiencias y errores.

De todos modos, al estar menos implicado en nuestros asuntos, el otro podrá contemplar con cierta distancia nuestro funcionamiento mental, con la ventaja cierta para nosotros de examinarnos de manera crítica y no defensiva. Por otro lado, debemos evitar atribuir una excesiva omnipotencia a esta situación, pues toda perspectiva particular adole-

ce necesariamente de debilidades y puntos ciegos. La falta de comprensión del pensamiento del otro, el miedo al otro, la complacencia debida a la falta de interés por ese otro e incluso la empatía son algunos de los peligros que amenazan con fusionar dos seres, el uno en el otro.

La alteridad como unidad

La tercera forma que adopta la alteridad es la unidad del discurso, la unidad del razonamiento. Postulamos aquí la presencia de un primer principio incondicionado (y que Platón denominó «principio anhipotético»), la afirmación de una hipótesis tan ineludible como inefable, unidad trascendente e interior de la que ignoramos totalmente su propia naturaleza, aunque su presencia se nos imponga a través de sus efectos sobre nuestros sentidos y nuestra comprensión.

La unidad no se nos presenta como una entidad evidente, sino mediante una simple intuición deseosa de coherencia y de lógica. Punto de fuga que anida en el seno de una multiplicidad de apariencias que, sin embargo, guían nuestro pensamiento y constituyen una fuente permanente de experiencias cruciales para nuestro espíritu y el de los demás, salvándonos del abismo oscuro y caótico, de la multiplicidad indefinida y de la confusión, del caos lamentable que con tanta frecuencia caracterizan los procesos mentales.

Las opiniones, las asociaciones de pensamientos, las simples impresiones y los sentimientos, cada uno de ellos reinando sobre su pequeño mundo inmediato, se olvidan con mucha rapidez cuando atraviesan las estrechas fronteras del espacio y del tiempo que les vinculan con ese territorio microscópico. Son como pobres y patéticos objetos sin valor que, por muy reales que parezcan, intentan mantenerse a flote, débiles e impacientes, entre el alboroto de los procesos mentales inconexos, intentando en vano que alguien los entienda, mientras el eco permanece silencioso y desesperadamente mudo. A menos que resuene sobre el fondo de

esta misteriosa, generosa y substancial unidad, toda idea particular estará condenada en muy poco tiempo a una muerte prematura, revelando a la consciencia el vacío de su existencia. El único problema aquí es precisamente que esta consciencia se encuentra trágicamente ausente, puesto que su presencia, vinculada con la unidad en cuestión, habría ya transformado radicalmente la puesta en escena. Por consiguiente, la unidad de nuestro discurso es ese muro interior que funciona al mismo tiempo como una muralla, como una estructura que nos proporciona apoyo y como un muro de contención, del que siempre ignoramos su naturaleza esencial. La unidad es «lo otro» en nosotros y en cierto sentido es más «nosotros» incluso que nosotros mismos.

¿Qué es filosofar?

En resumen, la práctica filosófica implica confrontar la teoría con la alteridad, una con la otra. Consiste en ejercer el pensamiento entendido en el sentido de desdoblamiento: como un diálogo con uno mismo, con el otro, con el mundo, con la verdad. Hemos definido anteriormente cuáles eran las tres formas que puede adoptar esta confrontación: las representaciones que adquirimos sobre el mundo en forma narrativa o conceptual, «el otro» como aquel con quien puedo comprometerme en un diálogo y, por último, la unidad del pensamiento consigo mismo, entendida como lógica, dialéctica o coherencia del discurso.

En consecuencia, ¿qué es la filosofía, una vez que la hemos despojado cruel y arbitrariamente de su ropaje pomposo, frívolo o decorativo?, ¿qué queda de ella, una vez que la hemos desprovisto de ese carácter a menudo tan autoritario, pedante y excesivamente serio? O dicho de otro modo: si prescindimos del contenido cultural y específico que forma la apariencia, a veces engañosa, de la filosofía, ¿qué nos queda? A modo de respuesta, proponemos la siguiente formulación, definida de manera bastante lapidaria (y que

podría parecer una triste y empobrecida paráfrasis de Hegel), con el fin de concentrarnos exclusivamente en la operatividad de la filosofía en cuanto que productora de conceptos y no tanto en su complejidad. Definimos la práctica filosófica como una actividad constitutiva en sí misma y determinada por tres operaciones: la identificación, la crítica y la conceptualización. Si aceptamos estos tres términos, al menos el tiempo justo para que podamos demostrar su solidez, veremos qué significa este proceso filosófico y cómo implica y necesita la alteridad para constituirse en práctica.

Identificar

¿Cómo puede llegar a ser consciente de sí mismo el ser que yo soy, salvo mediante la confrontación con el otro? Yo y el otro, lo mío y lo tuyo se definen mutuamente. Para conocer la manzana debo conocer la pera, esta pera que se define como no-manzana, esta pera que define por lo tanto a la manzana. Nombramos las cosas para ser capaces de distinguirlas. Mientras el nombre propio singulariza, el nombre común universaliza. Para identificar es necesario postular y conocer la diferencia, postular y distinguir la comunidad. Dialéctica de lo mismo y de lo otro: todo es igual y distinto a otra cosa. Nada puede pensarse ni existir si no es en relación con las otras cosas.

Criticar

Todo objeto de pensamiento, necesariamente circunscrito por sus elecciones y por su parcialidad, está obligado por derecho a una actividad crítica. Un problema filosófico puede articularse de diferentes maneras: en forma de sospecha, negación, interrogación o comparación. Pero para someter mi idea a esta actividad debo convertirme en una persona diferente. Esta alienación o contorsión del sujeto pensante nos muestra la dificultad inicial, que en un momento posterior puede convertirse en una nueva naturaleza.

Para identificar debo pensar «lo otro», para criticar debo pensar a través de «lo otro», pensar de forma diferente a mi modo habitual de pensar, ya sea «lo otro» mi vecino, el mundo o la unidad. No es el objeto lo que cambia, sino el sujeto. El desdoblamiento es más radical, pues deviene reflexivo, aunque eso no implica que uno se convierta completamente en otro. Es necesario mantener la tensión de esta dualidad, por ejemplo mediante la formulación de una problemática. Intentado «pensar lo impensable» debo ser consciente de mi incapacidad fundamental de escapar verdaderamente de mí mismo.

Conceptualizar

Si identificar significa pensar lo otro a partir de mí mismo y criticar significa pensarme a partir de lo otro, conceptualizar significa pensarme simultáneamente a mí mismo y a lo otro. Sin embargo, debemos desconfiar de esta perspectiva eminentemente dialéctica, ya que por muy poderosa que podamos considerarla se encuentra limitada necesariamente por premisas muy específicas y definiciones particulares.

Todo concepto posee unos presupuestos, una construcción particular, un contexto. Un concepto debe contener en sí mismo por lo menos la enunciación de una problemática, que a su vez se convertirá en el instrumento y la manifestación de ese concepto. El concepto trata un problema dado desde un nuevo punto de vista. En este sentido, el concepto es aquello que nos permite interrogar, criticar y distinguir: aquello que nos permite esclarecer el problema y construir el pensamiento. Y si el concepto aparece aquí como la etapa final del proceso de problematización, podemos asimismo afirmar que inaugura el discurso, en lugar de terminarlo. De esta forma, el concepto de «consciencia» responde a la pregunta «¿puede un conocimiento conocerse a sí mismo?», y a partir de este «nombrar» surge la posibilidad de que pueda producirse un nuevo discurso.

2 LA CONSULTA FILOSÓFICA

NICIAS: Me parece que ignoras que si uno se halla muy cerca de Sócrates en una discusión o se le aproxima dialogando con él, le es forzoso, aun si se empezó a dialogar sobre cualquier cosa, no despegarse, *arrastrado por él en el diálogo hasta conseguir que dé explicación de sí mismo,* sobre su modo actual de vida y el que ha llevado en su pasado. Y una vez que ha pasado, *Sócrates no lo dejará hasta que lo sopese bien y suficientemente todo.*

Platón, *Laques*, 188a

SÓCRATES: *Mientras tenga vida y pueda, no dejaré de filosofar, de aconsejaros* y de exhortar a todo el que me encuentre del modo que acostumbro: «Amigo mío, ¿cómo es que siendo de Atenas, la ciudad mayor y más famosa por su poder y sabiduría, no te avergüenzas de no pensar sino en acumular riquezas, gloria y honores, sin preocuparte lo más mínimo de la sabiduría, de la verdad ni de perfeccionar tu alma?». Y si alguno de vosotros me contradice y me asegura que sí se preocupa de tales cosas, *no le dejaré* inmediatamente, *sino que le interrogaré, le examinaré y le haré ver que no dice la verdad.* [...] Pues voy, en efecto, por todas partes sin otra finalidad que convenceros a jóvenes y a viejos de que no os ocupéis tanto del cuerpo ni de acumular riquezas, pues *lo primero es el cuidado y el perfeccionamiento del alma.*

Platón, *Apología de Sócrates*, 29d-30b

Según explica Pierre Hadot, un eminente historiador de la filosofía, para los filósofos griegos y romanos, especialmente a partir de Sócrates, «la filosofía consistía en un método de progresión espiritual que exigía una completa conversión, una transformación radical de la forma de ser. La filosofía constituía, pues, una forma de vida, y su tarea y práctica iba encaminada a alcanzar la sabiduría. [...] La sabiduría era una forma de vida que traía aparejada la serenidad de espíritu (ataraxia)*, la libertad interior* (autarkeia) *y la consciencia cósmica. En primer lugar, la filosofía se presentaba como una terapéutica destinada a curar la angustia»* (Ejercicios espirituales y filosofía antigua, *pp. 236-237).*

Podríamos decir, entonces, que el objetivo de la filosofía después de Sócrates consistía en hacer al hombre feliz. Después, con la aparición del cristianismo, y sobre todo en la Edad Media, cuando se crearon las Universidades, se fue relegando esta primigenia concepción eminentemente práctica y se fue extendiendo una visión fundamentalmente teórica y escolar de la filosofía. Concepción que es la que aún predomina en nuestros días, tanto en el ámbito universitario como en la opinión pública. Si preguntamos al ciudadano corriente qué es lo que entiende por filosofía, seguramente hará referencia a una asignatura que se estudia en la Universidad y en el Bachillerato. (Y eso a pesar de la supervivencia en nuestro entorno cultural de un refrán popular que aconseja «tomarse las cosas con filosofía», y que pone de manifiesto la existencia de una filosofía –de inspiración estoica– que sí tenía utilidad en la vida cotidiana del individuo). Sin embargo, desde los años ochenta, distintos filósofos vienen propugnando una recuperación de esta concepción socrática de la filosofía que aborde filosóficamente los problemas personales del individuo.

En esta sección, Brenifier explica la persistencia de esta concepción de la filosofía como «consolación», a pesar de

su marginalidad o excentricidad con respecto a la corriente general, y nos propone una práctica filosófica individual de profunda inspiración socrática, como lo demuestra, por un lado, su alejamiento de la mentalidad psicológica imperante, esa concepción que propugna que hay que tratar al sujeto (mal llamado «paciente») como si fuese un niño o un inválido, y por otro, la aspereza socrática que preside todo el ejercicio. Por ello, dedica mucho espacio a tratar las dificultades que encontrará el «interrogador socrático» cuando se enfrente a las irritadas acusaciones que seguramente le formule su consultante, tal como le sucedió en su época a Sócrates.

¿Por qué nadie había dicho hasta ahora que el diálogo socrático se parecía más bien a un interrogatorio policial?, ¿por qué la tradición filosófica suele presentarnos la figura de un Sócrates edulcorado, como si se tratase más bien de una especie de Santa Claus filosófico, bonachón e inofensivo, un personaje sin aristas y «con los cuernos afeitados»?

1

CONSOLACIÓN

A pesar de que la mayoría de los diccionarios de filosofía lo han olvidado, el concepto de consolación tiene su importancia en la historia de la filosofía. Esta idea no es exclusiva de la cultura mediterránea y occidental, puesto que también podemos encontrarla en otras tradiciones. Por ejemplo, en el *Bhagavad Gita*, donde el dios Krishna consuela y aconseja al afligido príncipe Arjona. O en los sermones de Buda, donde la compasión y el despertar tienen como misión principal romper la rueda de la causalidad que entrañan los sufrimientos.

En Occidente, este papel explícito de la filosofía es visible en la Antigüedad, en los epicúreos (Epicuro, Lucrecia) y los estoicos (Séneca, Epicteto y Marco Aurelio), especialmente cuando tratan el problema de la muerte. Esta preocupación por el ser humano y sus desgracias aparece en la época helenística como un tipo de decadencia de los temas nobles y objetivos: la metafísica, la epistemología y la cosmología. La subjetividad humana ya había sido abordada por Platón (en *El Banquete*) o por Aristóteles (en su *Ética a Nicómaco*), pero siempre desde la perspectiva de un ideal a alcanzar, porque la trascendencia y lo divino todavía constituían la realidad primera y constitutiva y era más importante la búsqueda del bien que la felicidad.

Encontramos esta oposición entre el pensamiento común y la nobleza filosófica en *La consolación de la filosofía*, de Boecio. Injustamente condenado a muerte, Boecio escribe en la cárcel este libro, donde se lamenta de sus desgracias. Pero pronto penetra en su celda la «señora razón», que le reconviene y le invita a contemplar las «grandes verdades» y a olvidar los sufrimientos relacionados con su frágil y misera-

ble existencia. Con San Agustín se produce en la filosofía cristiana una importante inflexión en la relación entre el consuelo de los dolores humanos y la presencia del ideal, puesto que, según nos confiesa el propio autor, su conversión tiene como origen una desesperación personal vinculada con el escepticismo y la ausencia de verdad. La relación efectuada entre el mensaje bíblico, acostumbrado al principio de consolación, y la tradición filosófica, principalmente de tipo platónico, convierten en cierto sentido a este ilustre Padre Latino en un importante fundador de la filosofía existencial.

Una doble contribución cristiana inaugura este cambio de orientación filosófica: la encarnación de Dios en hombre y la dimensión histórica de la humanidad, dos elementos fundadores de una doctrina escatológica de la salud. A partir de ese momento, la iluminación agustiniana nos va a permitir considerar la hipótesis de que todo esquema metafísico, cosmológico, sociológico o de cualquier otro tipo no es más que un intento de proporcionar un significado a la existencia humana y apaciguar el dolor moral relacionado con la consciencia y el sentimiento de finitud. A fin de cuentas, la trascendencia adquiere su sentido a través de la naturaleza humana, sin renegar por ello de cualquier revelación o verdad a priori. La tradición mística, en la que Dios es ante todo una relación personal (Teresa de Ávila, Maestro Eckhart, Hildegarda de Bingen...) y el existencialismo cristiano (Kierkegaard, Berdiáev, Simone Weil, Mounier...) son a su manera los continuadores de esta tradición, para quienes el pensamiento y la fe se inscriben fundamentalmente en el corazón de la experiencia personal o social. Y es de esta forma también como la divinidad se articula en su misión consoladora y redentora.

Otro eje de estudio de la consolación lo constituye el desarrollo de la psicología, dominada hasta Descartes por la metafísica, y que poco a poco va a levantar el vuelo y adquirir independencia, hasta que con Freud consiga separarse de

la filosofía y consolidar su deseo de constituirse en ciencia. Sin embargo, a pesar de este esfuerzo de cientificidad y de su dimensión médica, la psicología moderna conserva en sus comienzos las huellas de una obra filosófica destinada a paliar las carencias y dolores del alma humana. Ahora no se trata meramente de conocer el mundo, sino de ayudar al ser humano a vivir, aunque las corrientes mayoritarias y tradicionales de la filosofía descuiden ampliamente esta preocupación. El advenimiento de la psicología no es más que una de esas situaciones en las que la idea de una práctica destinada al común de los mortales nos plantea un problema filosófico. Porque aunque la filosofía clásica de los sistemas se encuentre un poco desfasada a finales del siglo diecinueve, aún así continúa siendo una actividad erudita y elitista dominada por la primacía del concepto y la abstracción.

Los *Ensayos* de Montaigne, en los que el autor declara no tener otra preocupación y ocupación que él mismo durante toda su escritura, o las meditaciones personales de Rousseau son así excluidos prácticamente de las obras filosóficas de referencia. El hecho de que ambos se comprometan con un trabajo personal sobre sí mismos parece oponerse a la universalidad del dominio filosófico y se asemeja más bien al ámbito de la literatura. No podemos olvidar que cuando la filosofía habla de lo singular está tratando de un universal concreto y en ningún caso de una existencia singular. Por este motivo, los filósofos existencialistas como Sartre, Camus o Unamuno, para quienes la propia existencia y sus desgracias se convierten en el problema principal, con frecuencia se han dedicado a escribir novelas.

De este modo, la actividad filosófica puede ser clasificada bajo el término de consolación cuando recupera la exposición de un problema personal que se relacione con la propia existencia y, en general, cuando aporta una solución particular a este problema. Queda por saber si este problema debe ser expresado de manera explícita, personal y en forma

de confesión, para que el esfuerzo pueda definirse como consuelo. O bien, como dice Unamuno a propósito de Spinoza, éste último creó su sistema filosófico como «un intento de consuelo que forjó a causa de su falta de fe», lo que podría llevarnos a considerar que toda obra filosófica no es más que un proyecto de consolación.

Podemos clasificar las diversas formas de consolación según varias grandes categorías: expresión del dolor, palabras de duelo o de aceptación, exigencia o impulso ético, recurso a la razón, descubrimiento de la realidad o de la verdad, contemplación de la divinidad, descubrimiento del sentido, disolución en lo irrisorio, la nada o el absurdo, sublimación en la obra producida, olvido en la acción o en la diversión, relación con el otro, compromiso social, etc. Diferentes vías que en principio nos permiten atenuar o suprimir la angustia y el dolor o autorizan la búsqueda de la felicidad.

En el momento actual, calificado de posmoderno, donde teóricamente los grandes relatos han perdido su brillo o se han derrumbado, asistimos precisamente a un retorno de la filosofía como consolación a través de nuevas prácticas filosóficas como la consulta filosófica, el café filosófico o la publicación de obras filosóficas destinadas al gran público. La figura de un Sócrates preguntando a su interlocutor es emblemática de una búsqueda individual de la verdad y la felicidad. En este sentido, quizás la filosofía encuentre esa dimensión personal y consoladora que había perdido, dimensión que podríamos oponer tanto a la ciencia pura como al conocimiento inútil.

2

LA CONSULTA FILOSÓFICA: PRINCIPIOS BÁSICOS

Desde hace varios años parece que sopla un viento fresco en el ámbito de la filosofía. Su objetivo, aunque se presente bajo diversas formas, consiste en que la filosofía salga de su marco puramente universitario y escolar, donde la perspectiva histórica sigue siendo el enfoque principal. Esta tendencia ha sido recibida y apreciada de manera diferente: para unos encarna una oxigenación necesaria, mientras que para otros no es más que una vulgar y banal traición, digna de una época mediocre.

Entre algunas de estas «novedades» filosóficas surge la idea de que la filosofía no se limita exclusivamente a la erudición y al discurso, sino que también constituye una práctica. En realidad, esta perspectiva no es realmente nueva, en la medida en que ésta representa un retorno a las preocupaciones originales, a esa búsqueda de sabiduría que engloba la propia noción de filosofía, dimensión que ha permanecido relativamente oculta durante muchos siglos por la faceta más «académica» de la filosofía.

Sin embargo, y a pesar de este resurgimiento, los profundos cambios culturales, psicológicos y sociológicos que separan nuestra época de, por ejemplo, la Grecia clásica alteran radicalmente los datos del problema. Por ello, la filosofía perenne se ve obligada a rendir cuentas a la historia y su inmortalidad difícilmente puede sustraerse de la finitud de las sociedades que formulan sus problemáticas y sus desafíos.

Del mismo modo, la práctica filosófica –como las doctrinas filosóficas– debe elaborar las articulaciones que correspondan a su tiempo y época, en función de las circunstancias que generen esta matriz momentánea, incluso aunque después de todo sea difícil evitar, salirse de o superar, el limita-

do número de grandes problemáticas que desde el principio de los tiempos constituyen la matriz de toda reflexión de tipo filosófico, independientemente de la forma exterior que adopten estas articulaciones.

Naturalismo filosófico

El naturalismo filosófico que nosotros evocamos aquí se encuentra en el centro del debate, puesto que critica la especificidad de la filosofía en su ámbito histórico y geográfico. Este naturalismo filosófico presupone que la aparición de la filosofía no constituye un acontecimiento particular, puesto que su sustancia viva se esconde en el interior del corazón del hombre y barniza su alma, incluso si a semejanza de toda ciencia o conocimiento, ciertos momentos y lugares parecen más determinantes, explícitos, favorables o cruciales que otros.

Como seres humanos, compartimos un mundo común (a pesar de la infinidad de las representaciones que cada uno de nosotros experimentamos) y una misma condición o naturaleza (a pesar del relativismo cultural e individual que nos rodea), por lo que deberíamos ser capaces de encontrar, al menos de manera embrionaria, un número determinado de arquetipos intelectuales que constituyan el armazón de la historia del pensamiento. Si después de todo, la fuerza de una idea descansa sobre su operatividad y universalidad, cada una de esas «ideas fuerza» debería poder encontrarse en cada uno de nosotros.

¿Acaso no es ésa la idea misma de la reminiscencia platónica, aunque formulada en otros términos y desde otra perspectiva? La práctica filosófica se convierte entonces en una actividad que permite descubrir el mundo de las ideas que habitamos, igual que la práctica artística nos descubre, en función de nuestras posibilidades, el mundo de las formas que habitamos sin necesidad de que tengamos que ser un Kant o un Rembrandt.

Doble exigencia

Con el fin de comprender mejor el proceso que estamos describiendo debemos distinguir dos prejuicios muy frecuentes. El primero consiste en creer que la filosofía –y por tanto la discusión filosófica– están reservadas a una élite; y lo mismo sucedería con la consulta filosófica. El segundo prejuicio, al revés que el anterior (su perfecto complemento natural), consiste en pensar que la filosofía no está reservada a una élite de sabios, de lo que deducimos una conclusión previsible: la consulta filosófica no puede ser filosófica, puesto que está abierta a todo el mundo.

Estos dos prejuicios expresan una sola fractura: lo que debemos hacer es intentar demostrar simultáneamente que la práctica filosófica está abierta a todo el mundo y que, al mismo tiempo, conlleva una cierta exigencia que la distingue de una simple discusión. Además, será necesario que diferenciemos nuestra actividad de la práctica psicológica o psicoanalítica, con la que seguramente serán confundidas.

Los primeros pasos

«¿Por qué estás aquí?». Esta pregunta inicial se nos impone como la primera, la más natural, aquélla que permanentemente debemos plantear a cualquier persona, y también a uno mismo. Es una verdadera lástima que todo profesor encargado de impartir un curso de introducción a la filosofía no comience con este tipo de preguntas aparentemente inocentes. A través de este simple ejercicio, el alumno, habituado con los años a la rutina escolar, comprenderá de inmediato la peculiaridad de esa extraña disciplina que cuestiona incluso sus evidencias más escandalosas.

La dificultad real de responder a este tipo de preguntas y el largo abanico de respuestas posibles harán estallar rápidamente la apariencia insignificante de la cuestión. Se trata de no contentarse con uno de esos simulacros de respuesta que se dicen de forma casi automática para no tener que pensar.

Durante la consulta filosófica, un gran número de primeras respuestas suelen ser del tipo de: «porque yo no conozco qué es eso de la filosofía», «porque me interesa la filosofía y me gustaría saber más de ella», o incluso «porque me gustaría saber qué es lo que dice la filosofía –o tal filósofo– a propósito de...». El proceso de interrogación debe comenzar cuanto antes para revelar los presupuestos no admitidos en estos simulacros de respuesta, por no decir de estas no-respuestas. Este proceso provocará la aparición de determinadas ideas del sujeto (de la persona que acude a consultarnos) a propósito de la filosofía, o de otro tema que se aborde, en las que será necesario que éste adopte una determinada postura. A diferencia del psicoanálisis, no es necesario que conozcamos «el fondo» de su pensamiento, puesto que aquí de lo que se trata es de decantarse por una hipótesis de trabajo.

Esta última distinción es importante, por dos razones que forman la base de nuestro trabajo. La primera razón se encuentra en que la verdad no se manifiesta necesariamente bajo la apariencia de la sinceridad o de una «autenticidad» subjetiva, y puede que incluso hasta se le oponga radicalmente, oposición similar al principio que sostiene que los deseos se oponen frecuentemente a la razón. Desde este punto de vista, poco importa que el sujeto se adhiera a la idea que está expresando.

«No estoy seguro de esto que digo, o de esto que acabo de decir», escucharemos con frecuencia. Pero ¿de qué querría uno estar seguro? ¿No es acaso esta incertidumbre precisamente aquello que nos permitirá poner a prueba nuestras ideas, mientras que la certeza impediría desencadenar el proceso posterior? La segunda razón, próxima a la primera, es que debe producirse un cierto distanciamiento, necesario para desarrollar un trabajo reflexivo y sólido, como condición indispensable para conseguir la conceptualización que nosotros deseamos inducir. Dos condiciones que en ningún caso deben impedir que el sujeto se enfrente

con sus propias ideas; al contrario, lo hará más libremente. El científico discutirá más fácilmente aquellas ideas sobre las que su ego no esté inextricablemente comprometido, sin que esto impida, por el contrario, que una idea le guste o la admita más que otras.

Una vez que la hipótesis se haya expresado y desarrollado un poco (directamente o gracias a las preguntas), el interrogador socrático propondrá una reformulación de aquello que ha escuchado. Generalmente, el sujeto suele expresar un cierto rechazo inicial –o una tibia acogida– a la reformulación propuesta: «Eso no es lo que yo he dicho. Eso no es lo que yo quería decir». Se le propondrá entonces analizar lo que no le gusta de la reformulación o rectificar su propio discurso. Pero antes el sujeto deberá precisar si la reformulación ha traicionado su discurso, porque ha cambiado la naturaleza de su contenido (algo que es perfectamente posible, puesto que el interrogador socrático no es perfecto), o si ésta le ha traicionado, porque revela claramente aquello que el sujeto no se atrevía a ver o a admitir de sus propias palabras. Se percibe aquí el enorme problema filosófico que plantea el diálogo con el otro: en la medida en que se acepta el difícil ejercicio de «pesar» las palabras, el que escucha se convierte en un espejo despiadado que nos devuelve nuestro reflejo con dureza. La presencia del otro es siempre un riesgo, y nosotros ignoramos con demasiada frecuencia su alcance.

Cuando lo que inicialmente ha sido expresado no es susceptible de reformulación, por confusión o falta de claridad, el interrogador socrático deberá pedirle al sujeto que repita aquello que ha dicho o que lo exprese de otra forma. Si la explicación ofrecida a continuación es demasiado larga o se convierte en un pretexto para desahogarse en exceso (construyendo un discurso de tipo asociativo e incontrolado), el interrogador socrático interrumpirá al sujeto con frases de este tipo: «No estoy seguro de comprender adónde quiere

usted ir. No entiendo exactamente el sentido de sus palabras». Podrá entonces proponer el siguiente ejercicio: «Dígame en una sola frase aquello que le parece esencial de lo que acaba de referirme. Si usted no tuviese más que una única frase con la que poder expresarse sobre este asunto, ¿cuál sería?». El sujeto seguramente exprese su dificultad con el ejercicio, puesto que acaba de manifestar su imposibilidad de formular un discurso claro y conciso. Pero es con la constatación de esta dificultad cuando comienza la adquisición de la conciencia vinculada al filosofar.

Anagogía y discriminación

Una vez que hayamos clarificado un poco la hipótesis de partida (sobre la naturaleza del filosofar que lleva al sujeto a la consulta o sobre otro tema que le preocupe), se trata entonces de iniciar el ascenso anagógico descrito en las obras de Platón. Los elementos esenciales están compuestos por eso que nosotros denominamos, por un lado, «el origen», y por otro, «la discriminación». Comenzaremos por pedirle al sujeto que dé cuenta de su hipótesis ordenándole que justifique su elección. O por medio del origen: «¿Por qué se ha decantado por esta formulación?», «¿cuál es el interés de esta idea?». O por medio de la discriminación: «¿Cuál es el elemento más importante de todos?», «¿cuál es la palabra clave de su frase?». En esta parte de la consulta se podrán combinar por turnos cada uno de estos instrumentos.

A menudo, el sujeto intentará escabullirse de esta etapa de la discusión, refugiándose en el relativismo de la circunstancia o en la multiplicidad indiferenciada. «Depende... Hay muchas razones... Todas las palabras o las ideas son importantes», nos replicará. El hecho de elegir, de obligarle a «vectorizar» el pensamiento, nos permite sobre todo identificar sus «fijaciones», sus «estribillos», las constantes y los presupuestos que se repiten, para posteriormente ponerlos a prueba y cuestionarlos. Porque después de bastantes etapas

de este proceso anagógico (origen y discriminación), aparece una especie de trama que pone al descubierto los fundamentos y articulaciones más importantes de una determinada forma de pensar. Al mismo tiempo, a través de la jerarquización asumida por el sujeto, se produce una dramatización de los términos y conceptos que separa las palabras de su totalidad indiferenciada, del efecto «masa» que difumina las singularidades. Al separar unas ideas de las otras, el sujeto será más consciente de cuáles son los conceptos con los que discrimina la realidad.

Es aquí donde el interrogador socrático adquiere un papel esencial, que consiste principalmente en subrayar aquello que se ha dicho, para que las elecciones realizadas y sus implicaciones no pasen desapercibidas. Podrá incluso insistir, pidiéndole al sujeto que asuma las elecciones que acaba de expresar. Pero deberá evitar hacer cualquier comentario y plantear ciertas preguntas complementarias si entrevé algún tipo de problema o inconsecuencia en el discurso que acaba de ser articulado.

Lo importante de esta parte del ejercicio consiste en conducir al sujeto para que evalúe libremente las implicaciones de su punto de vista, para que entrevea aquello que su pensamiento oculta de sí mismo. Este proceso lentamente le irá dinamitando la ilusión que poseen los sentimientos de evidencia y de neutralidad, propedéutica necesaria para la elaboración de una perspectiva crítica, aquella de la opinión en general y, en particular, de la suya propia.

Pensar lo impensable

Una vez identificado un anclaje particular, es el momento indicado de defender la postura contraria. Se trata del ejercicio que nosotros denominamos como «pensar lo impensable». Sea cual sea el elemento o la temática particular que el sujeto haya identificado como central en su reflexión, nosotros le pediremos que formule y desarrolle la

hipótesis contraria: «¿Si tuvieras que formular una crítica a tu hipótesis inicial, cuál sería?», «¿cuál es la objeción más consistente que conoces o puedes imaginar para esta tesis que tanto aprecias?», «¿cuáles son los límites de tu idea?». El amor, la libertad, la felicidad, el cuerpo o cualquier otro tema constituyen el fundamento o la referencia privilegiada... En la mayor parte de los casos, el sujeto se sentirá incapaz de efectuar un giro intelectual de este tipo. Pensar una «imposibilidad» de tal calibre será para él como precipitarse a un abismo. Algunas veces oiremos el grito desesperado de protesta: «¡No quiero!».

Este momento de crispación sirve sobre todo para que el sujeto sea consciente de su condicionamiento psicológico y conceptual. Al invitarle a pensar lo impensable, se le está invitando a analizar, a comparar y sobre todo a deliberar, en lugar de dar por supuesta e irrefutable esta o aquella hipótesis de su funcionamiento intelectual y existencial. El sujeto toma conciencia entonces de las rigideces que formatean su pensamiento sin que él mismo se de cuenta. «¡Pero, entonces, ya no podré creer en nada!», exclamará compungido. Sí, pero sólo mientras dure el ejercicio, es decir, durante aproximadamente una hora se preguntará si la hipótesis contraria tiene alguna posibilidad de ser cierta. Ahora bien, una vez que el sujeto admite la hipótesis contraria, se dará cuenta, sorprendentemente, de que tiene mucho más sentido del que pensaba en un principio y de que, en cualquier caso, la nueva hipótesis aclara de manera interesante su hipótesis de partida y le ayuda a discernir mejor su naturaleza y sus límites.

Esta experiencia permitirá que el sujeto pueda contemplar –y casi tocar con los dedos– la dimensión liberadora del pensamiento, en la medida en la que le permite cuestionar las ideas a las que se aferra inconscientemente, distanciarse de sí mismo, analizar sus esquemas de pensamiento –en cuanto a la forma y al fondo– y conceptualizar sus propios problemas existenciales.

«Subir a la primera planta»

A modo de conclusión, se le pedirá al sujeto que recapitule los pasajes más importantes de la discusión, con el propósito de contemplarlos nuevamente y resumir los momentos más intensos y significativos. Esto se conseguirá bajo la forma de un repaso al conjunto del ejercicio. «¿Qué ha sucedido aquí?». Esta última parte de la entrevista se denomina también «subir a la primera planta»: análisis conceptual en oposición al experimentado en «la planta baja».

Desde esta perspectiva elevada, el desafío consiste en que el sujeto se contemple a sí mismo actuando, analice el desarrollo del ejercicio, evalúe las situaciones y salga del alboroto de la acción y del hilo de la narración para captar los elementos esenciales de la consulta filosófica y los puntos de inflexión del diálogo. El sujeto se implica así en un metadiscurso con respecto a las vacilaciones y tanteos de su propio pensamiento. Este momento es crucial, porque es el lugar de la toma de conciencia de este funcionamiento dual de la mente humana (dentro/fuera), intrínsecamente unido a la práctica filosófica, y permite el surgimiento de una perspectiva hacia el infinito que hace que el sujeto acceda a una visión dialéctica de su propio ser y a la autonomía de su pensamiento.

¿Es esto filosófico?

¿Qué buscamos con estos ejercicios? ¿En qué sentido podemos decir que son filosóficos? ¿Cómo se distingue una consulta filosófica de una consulta psicoanalítica? Existen tres criterios específicos que caracterizan este tipo de práctica filosófica: la identificación, la crítica y la conceptualización. (Mencionamos también otro criterio importante: el distanciamiento, aunque no lo consideramos como un cuarto elemento, porque ya está implícitamente contenido en los otros tres).

En cierta medida, esta triple exigencia resume bastante bien los requisitos que requiere la redacción de una disertación escolar. En una disertación, a partir de un tema previamente dado, el alumno debe expresar algunas ideas, ponerlas a prueba y formular alguna problemática general, con o sin la ayuda de los autores consagrados. La única diferencia importante recae sobre la elección del asunto a tratar: aquí, el sujeto es su propio objeto de estudio, lo que incrementa la dimensión existencial de la reflexión y convierte el tratamiento filosófico de este tema en algo mucho más delicado.

La objeción sobre la dimensión «psicológica» del ejercicio no puede descartarse con demasiada rapidez. Por un lado, porque la tendencia del sujeto a desahogarse sin ninguna moderación sobre sus experiencias y sentimientos ante un interlocutor único que se consagra a escucharle es muy grande, sobre todo si ya ha tomado parte en consultas de tipo psicológico. El sujeto, pues, se sentirá frustrado con las continuas interrupciones, por tener que emitir juicios críticos sobre sus propias ideas, por tener que discriminar entre sus diversas proposiciones, etcétera. Demasiadas obligaciones que, sin embargo, forman parte de las exigencias filosóficas del «juego». Por otro lado, porque la filosofía, por diversas razones, tiende a ignorar la subjetividad individual y se consagra principalmente al universal abstracto y a las nociones desencarnadas. Una especie de pudor extremo –incluso de puritanismo– lleva al profesional de la filosofía a desconfiar de la opinión hasta el punto de quererla ignorar, en lugar de considerarla como el punto de partida de todo filosofar, ya sea esta opinión la del común de los mortales o la del especialista (que también suele ser una víctima de su «enfermiza» y funesta opinión).

De este modo, nuestro ejercicio consiste en primer lugar en que el sujeto identifique, a través de sus opiniones, los presupuestos inconfesables con los que suele funcionar, lo que permitirá definir claramente sus puntos de partida. En segundo lugar, sirve para tener en cuenta la hipótesis contraria a estos presupuestos, a fin de transformar los postulados indiscutibles en simples hipótesis. En tercer lugar, el sujeto deberá articular las problemáticas así generadas a través de conceptos identificados y formulados. En esta última etapa, o incluso antes si la utilidad así lo demanda, el interrogador socrático podrá utilizar las problemáticas «clásicas» atribuibles a algún filósofo, con el fin de valorar o identificar mejor algún aspecto que aparezca durante la consulta.

Es bastante dudoso, pues, que un único individuo pueda reproducir en sí mismo toda la historia de la filosofía, y mucho menos la historia de las matemáticas o la historia de la lengua. Además, ¿por qué habría que hacer caso omiso del pasado? No seríamos más que enanos a hombros de gigantes. ¿Deberíamos por ello negarnos a practicar ningún deporte y contentarnos simplemente con contemplar con gran admiración las proezas de los atletas, alegando que nosotros somos más bien lentos, torpes o incluso discapacitados? ¿Deberíamos contentarnos entonces con ir al Louvre y renunciar a pintar, con el torpe pretexto de que nuestras manos no tienen la agilidad de los que sí están inspirados? ¿Sería esto una falta de respeto a los «grandes» o más bien un deseo de emulación? ¿No sería más bien como honrarles, tanto o más que cuando se les admira y se les cita? A fin de cuentas, ¿no nos exhortaron la mayoría de ellos a que pensásemos por nosotros mismos?

3

LA CONSULTA FILOSÓFICA: DIFICULTADES

Las frustraciones

Más allá del interés específico para el ejercicio filosófico, el sentimiento negativo predominante, el que más a menudo manifiesta el sujeto, es el sentimiento de frustración, tanto en las consultas filosóficas como en los talleres filosóficos grupales.

En primer lugar, la frustración de la interrupción: el diálogo filosófico no es el lugar apropiado para el desahogo íntimo o la charla informal, así que cuando el sujeto se extienda con un discurso excesivamente largo e incomprensible, o incluso cuando ignora al interlocutor, deberá ser interrumpido. Es decir, todo discurso que no sirva directamente para alimentar el diálogo es inútil y no tiene lugar en el contexto del ejercicio. En segundo lugar, la frustración ligada a la severidad: se trata más que nada de analizar las palabras, y todo lo que digamos podrá ser utilizado «en nuestra contra». En tercer lugar, la frustración de la lentitud: No hay que provocar el atropello de palabras ni su acumulación; no debemos temer los silencios prolongados ni hay por qué detenerse en un discurso determinado con el fin de aprehender su sustancia (en el doble sentido del término, capturar y entender). En cuarto lugar, la frustración de la traición (también en el doble sentido de este término): la traición de nuestra propia palabra, que revela lo que no quisiéramos decir ni saber, y la traición de nuestras palabras, por no decir lo que queremos decir. En quinto lugar, la frustración del ser: por no ser aquello que queremos ser, por no ser lo que nosotros

creemos ser, por vernos desposeídos de las verdades ilusorias que desde hace mucho tiempo mantenemos, consciente o inconscientemente, sobre nosotros mismos, nuestra existencia y nuestro intelecto.

Esta frustración múltiple, sentida a veces como una pesada carga, no es siempre expresada claramente por el sujeto. Si es de temperamento emotivo, susceptible, o poco inclinado al análisis, no dudará en apelar a la censura y a la opresión. «No me dejas hablar», exclamará indignado, a pesar de los largos silencios que periódicamente salpican su discurso, y a pesar de que a veces le resulta muy difícil encontrarse a sí mismo sin ayuda de otro.

O incluso: «Quieres hacerme decir lo que tú quieres», aunque el sujeto puede responder lo que quiera a las preguntas que se le van formulando, con el único riesgo, eso sí, de desencadenar nuevas preguntas. Inicialmente, la frustración se expresa la mayoría de las veces como un reproche; sin embargo, al verbalizarse se convierte ella misma en objeto y permite que el sujeto que la expresa pueda convertirla en objeto de su reflexión. A partir de esta constatación, el sujeto será capaz de reflexionar, de analizar su ser a través de esta prueba, de comprender mejor su funcionamiento intelectual, y podrá entonces intervenir sobre sí mismo, tanto sobre su ser como sobre su pensamiento. El paso por estos momentos de fuerte contenido psicológico es difícilmente evitable, pero deberá realizarse sin detenerse excesivamente en él, puesto que de lo que se trata es de pasar rápidamente a la etapa filosófica posterior, por medio de una perspectiva crítica que nos permita definir una problemática concreta y sus elementos clave.

Nuestra hipótesis de trabajo consiste precisamente en identificar algunos elementos que forman la subjetividad, aquellos fragmentos que podríamos denominar opiniones –opiniones intelectuales y opiniones emocionales–, con el fin de defender la postura contraria que mantenía previamente el

sujeto, para que de este modo pueda experimentar un pensamiento diferente al suyo. Sin este proceso, ¿cómo sería posible salir voluntaria y conscientemente del condicionamiento y la predeterminación? ¿Cómo salir del campo de lo patológico y de la expresión espontánea de los sentimientos? Puede suceder que el sujeto no tenga la capacidad suficiente de llevar a cabo este trabajo por sí mismo, o incluso ni siquiera la posibilidad de considerarlo, por falta de distanciamiento, de autonomía, por inseguridad o a causa de cualquier tipo de angustia, en cuyo caso nosotros no podremos trabajar con él. Así como la práctica de un deporte exige unas disposiciones físicas mínimas, la práctica de la filosofía, con sus dificultades y sus exigencias, necesita de unas disposiciones psicológicas mínimas sin las que no se puede trabajar.

El ejercicio debe practicarse con un mínimo de serenidad. Para ello deberán promoverse las condiciones previas necesarias para que ésta se produzca, puesto que una fragilidad o una susceptibilidad excesiva podrían impedir el adecuado desarrollo del proceso. Debido a la manera en que hemos definido nuestro trabajo, las carencias que el sujeto presenta no son algo sobre lo que nosotros tengamos ninguna competencia, por lo que no podremos tratarlas. Si nos limitamos estrictamente a nuestra función filosófica, no podremos ir a las raíces del problema: lo único que podremos hacer será reconocer la situación y deducir las consecuencias pertinentes.

Si nos parece que el sujeto no va a poder realizar el trabajo, a pesar de que éste sienta la necesidad de reflexionar sobre sí mismo, le sugeriremos que se dirija mejor a otras consultas de tipo psicológico o hacia otro tipo de prácticas filosóficas. Para concluir diremos que mientras el sujeto permanezca limitado no existe ninguna razón para evitar la sesión psicológica, pues la subjetividad no tiene por qué jugar el papel de un espantapájaros, ni siquiera si una determinada concepción filosófica, fundamentalmente escolar,

considera esta realidad individual como un obstáculo para poder filosofar. El filósofo más formal y pusilánime teme que al acercarse a esta subjetividad se pierda el distanciamiento que necesita la actividad filosófica.

La palabra como pretexto

Uno de los aspectos de nuestra práctica que plantea más problemas al sujeto es la relación con la palabra que nosotros intentamos conseguir.

Por una parte, le pedimos que sacralice la palabra, puesto que nos permitimos el lujo de escrutar con gran atención el menor término utilizado y de profundizar, los dos juntos, en el interior de las expresiones utilizadas y de los argumentos propuestos, hasta el punto de que a veces serán irreconocibles para el autor, lo que hará que de vez en cuando éste se escandalice al ver cómo su palabra se manipula de ese modo.

Por otra parte, le pedimos que desacralice su discurso, puesto que el conjunto del ejercicio no se compone más que de palabras, y poco importa la sinceridad o la verdad de lo que el sujeto vaya diciendo. Se trata simplemente de jugar con las ideas, sin que sea necesario que el sujeto se adhiera a lo que ha dicho. Solamente nos interesa la coherencia, los ecos que las palabras producen entre ellas, la silueta mental que lenta y imperceptiblemente se desprende de lo que va diciendo. Le pedimos al sujeto simultáneamente que juegue a un juego muy simple, lo que implica un distanciamiento con respecto a lo que suele considerarse como «lo real» y, al mismo tiempo, le pedimos que juegue con las palabras con la mayor seriedad, con la mayor aplicación y con un esfuerzo mayor del que generalmente utiliza para construir su discurso y analizarlo.

La verdad aparece aquí disfrazada, puesto que no hablamos de intenciones, ni de sinceridad o de autenticidad, sino de exigencia. Esta exigencia que obliga al suje-

to a elegir, a asumir las contradicciones que van surgiendo a medida que trabaja el torrente confuso de sus palabras, con el peligro de que se produzcan cambios bruscos de sentido, con el riesgo de que rechace ver la verdad y obrar en consecuencia, con el peligro de quedarse mudo ante las múltiples grietas que anuncian los más grandes abismos, las fracturas del yo, la perplejidad del descubrimiento de nuestro auténtico ser. Ninguna otra cualidad es más necesaria en el interrogador socrático (e incluso poco a poco en el sujeto) que ésta, propia de un policía o un detective; y como ellos, deberá acechar sobre el sujeto para buscar el más mínimo fallo en su discurso o en su comportamiento, inquiriéndole para que rinda cuentas de cada acto, de cada lugar y de cada instante.

En efecto, podemos frustrarnos ante la extraña transformación que va adquiriendo la discusión, pero esto es una consecuencia del innegable poder que tiene el interrogador y que debe asumir, prerrogativa que incluye también la ausencia indiscutible de neutralidad, a pesar de los esfuerzos que despliegue en este sentido. Por supuesto, el sujeto puede también «extraviarse» en el análisis de las ideas que adelanta, influenciadas por las preguntas a las que se ve sometido, movido ciegamente por las convicciones que desea defender, guiado por las opciones por las que se va decantando y sobre las que es muy probable que sea incapaz de reflexionar.

Se producirán interpretaciones erróneas de todo tipo. Poco importan estos errores, ya sean éstos reales, aparentes o fingidos. Lo que verdaderamente cuenta para el sujeto es permanecer alerta, analizar y observar, y tomar conciencia de lo que está sucediendo: de su modo de reaccionar, del tratamiento de su problema, de su manera de actuar, de las ideas que vayan surgiendo, de la relación consigo mismo y con el ejercicio, etc. Todo esto no es más que un pretexto para el análisis y la conceptualización. O dicho de otra

forma: aquí no tiene sentido equivocarse. Sobre todo se trata de jugar el juego: sólo cuenta ver y no ver, la consciencia y la inconsciencia. No existen las respuestas correctas ni las incorrectas; de lo que se trata es de contemplar las respuestas, y si existe algún tipo de engaño, será únicamente en el sentido de la falta de fidelidad a la palabra dada, no en el sentido de una verdad distante que habita en el cielo estrellado o en los subsuelos del inconsciente. Sin embargo, esta fidelidad es sin duda alguna una verdad más terrible e implacable que la otra, pues no permite ningún tipo de desobediencia, por mucha legitimidad que posea. Lo único que cabe es la obcecación.

Dolor y epidural

El sujeto se da cuenta rápidamente de qué es lo que está en juego en este ejercicio. Algo parecido al pánico puede extenderse con cierta prontitud. Por esta razón, es importante que instalemos diversos tipos de «anestesia epidural» para el «parto» que se avecina.

En primer lugar, lo más importante, lo más difícil de conseguir y lo más indispensable es que el interrogador socrático posea un tacto exquisito: debe determinar cuándo es apropiado utilizar el proceso de interrogación y cuándo es mejor, en lugar de las preguntas inquisitivas, utilizar otro tipo de estrategias, proponiendo o diciendo alguna otra cosa, y cambiando el tono áspero por uno más benévolo. Esta valoración no es fácil de realizar, puesto que nos dejamos llevar muy fácilmente por el calor del momento, por nuestras propias ganas de llegar hasta el final, de llegar cuanto antes a un lugar determinado, deseos vinculados con la fatiga o la desesperación, o por otro tipo de inclinaciones personales.

En segundo lugar, el uso del humor y la risa, vinculados a la dimensión lúdica del ejercicio, son capaces de inducir una sensación similar a la de «soltar lastre» que permite que

el individuo pueda liberarse de sí mismo, que pueda escapar de su drama existencial y observar sin dolor lo irrisorio de ciertas posiciones a las que a veces se aferra de manera ridícula, si es que no entra en flagrante contradicción consigo mismo. La risa ayuda a liberar tensiones que podrían inhibir completamente el funcionamiento del sujeto en este tipo de práctica tan corrosiva.

En tercer lugar, el uso del desdoblamiento, que permite que el sujeto pueda salir de sí mismo y considerarse como una tercera persona. Cuando el análisis de su propio discurso atraviesa un momento delicado, o cuando se tropieza con un asunto excesivamente difícil de asumir, es muy útil e interesante trasladar el caso que se está estudiando a una tercera persona, invitando al sujeto a visualizar una película, imaginar una ficción o escuchar una historia con forma de fábula. «Supongamos que usted leyese una historia o escuchara que...», «supongamos que se encuentra con alguien, y que todo lo que sabe es que...». Este simple artificio de la narración permite que el sujeto olvide (o al menos relativice) sus intenciones, sus deseos, su voluntad, sus ilusiones y sus desengaños, por tratar la palabra tal como surge durante la discusión. También permite que el propio discurso efectúe sus propias revelaciones, sin que su sentido se difumine permanentemente por graves sospechas o acusaciones manifiestas de insuficiencia o traición.

En cuarto lugar, el uso de la conceptualización y la abstracción. Al universalizar aquello que tendemos a percibir exclusivamente como un dilema o un problema personal, al problematizarlo y dialectizarlo, el dolor se atenúa a medida que la actividad intelectual se pone en marcha. La actividad filosófica es en sí misma una sofrología, una «consolación», tal la consideraron los autores clásicos, como Boecio, Séneca, Epicuro, o más recientemente Montaigne, un bálsamo que nos permite contemplar mejor el sufrimiento intrínsecamente asociado a la existencia humana.

Ejercicios adicionales

Algunos ejercicios complementarios se muestran también muy útiles durante el proceso de reflexión. Por ejemplo, el que yo llamo «ejercicio de la relación», y que permite que el discurso salga de ese «flujo de conciencia» que funciona puramente por asociaciones libres, abandonando a la oscuridad del inconsciente las articulaciones y junturas del pensamiento. La relación es un concepto fundamental que afecta profundamente a nuestro ser, pues relaciona sus diferentes facetas y registros. «Relación sustancial», nos dice Leibniz. «¿Cuál es la relación entre lo que usted dice ahora y lo que dijo entonces?». Dejadas a un lado las contradicciones que pondrá de manifiesto esta interrogación, se harán evidentes también las rupturas y los saltos que señalan los nudos y los puntos ciegos en los que la articulación consciente permite, a través del discurso, trabajar detenidamente la mente del sujeto. Este ejercicio es una de las formas del proceso «anagógico» que nos permite regresar a la unidad primordial, delimitar las fijaciones y poner al día los puntos de emergencia del pensamiento del sujeto, aunque después haya que criticar esa unidad o modificar ese anclaje.

Otro ejercicio que puede utilizarse es el «ejercicio del discurso verdadero». Se pone en práctica cuando se descubre una contradicción en el discurso del sujeto, siempre y cuando éste acepte el calificativo de contradictorio como un atributo propio de su pensamiento, cosa que no siempre sucede, pues algunos sujetos rechazan esta consideración y niegan por principio la mera posibilidad de contradecirse. Al preguntarle al sujeto cuál de los dos es su discurso verdadero (incluso si en los dos momentos en los que se pronuncian, generalmente distanciados en el tiempo, tienen la misma sinceridad, tanto el uno como el otro), le estamos pidiendo que justifique dos posiciones diferentes, siendo las

dos suyas. Le pedimos que evalúe su valor respectivo, que compare sus méritos relativos y que delibere, con el fin de que finalmente se decida en favor de una de las dos perspectivas, decisión que le conducirá a una mayor conciencia de su propio funcionamiento mental. No es absolutamente indispensable que el sujeto se decida, pero es aconsejable que se le anime a decantarse, puesto que es muy raro o casi imposible encontrar una auténtica ausencia de preferencia entre dos visiones diferentes, con las consecuencias epistemológicas que de ello se derivan. Las nociones de «complementariedad» o de «simple diferencia» a las que frecuentemente hace referencia el lenguaje coloquial, aunque muestren una parte de verdad, generalmente se utilizan para atenuar los verdaderos problemas de todo pensamiento singular, que suelen ser de naturaleza conflictiva y hasta trágica. El sujeto podrá también explicar por qué su discurso no es «el verdadero». Con frecuencia, lo hará a través de las expectativas morales o intelectuales que cree percibir en la sociedad, o incluso a través de un deseo personal que etiqueta como ilegítimo; discurso en este sentido muy revelador de una determinada percepción del mundo y de una determinada relación con la autoridad o la razón.

Otro ejercicio muy útil es el «ejercicio del orden». Cuando se le pide al sujeto que nos dé algunas razones, explicaciones o ejemplos a propósito de tal o cual afirmación, se le pedirá que asuma el orden en el que han sido enumerados. Sobre todo con respecto al primer elemento de la lista, que será puesto en relación con el elemento posterior. Al utilizar la idea de que el primer elemento es el más evidente, el más claro, el más firme y, por lo tanto, el más importante para él mismo, se le está pidiendo que asuma esa elección, generalmente inconsciente. A menudo, el sujeto se rebelará frente a este ejercicio y rechazará asumir dicha elección, renegando de este «fruto de sus entrañas»,

a pesar de sí mismo. Cuando por fin acepte el juego y asuma este ejercicio, deberá dar cuenta (de manera explícita, implícita o de ninguna manera), de los presupuestos contenidos en una u otra elección. En el peor de los casos, como en la mayor parte de los ejercicios de la consulta filosófica, este ejercicio le acostumbrará a decodificar toda proposición que se enuncie, para comprender mejor su contenido epistemológico y entrever los distintos conceptos expresados, incluso si éstos no participan de la idea.

Universal y singular

¿Qué solemos pedirle al sujeto que desea profundizar sobre sí mismo, a aquella persona que quiere filosofar desde su propia existencia y pensamiento? Debe aprender a leer y a leerse, es decir, aprender a contemplar con cierta distancia sus pensamientos y a distanciarse también de sí mismo como individuo. Desdoblamiento y alienación que necesitan de la pérdida de uno mismo a través de un proceso hacia el infinito mediante un salto en la pura posibilidad.

La dificultad de este ejercicio consiste en que se trata siempre de suprimir alguna cosa, de olvidar, de negar momentáneamente el cuerpo o la mente, la razón o la voluntad, el deseo o la moral, el orgullo o la placidez. Para poder llevarlo a cabo es preciso que nuestro discurso superficial se calle, que silenciemos la charla circunstancial, el discurso banal o aquel que meramente «salva las apariencias». Una vez que la palabra asume «su carga», sus implicaciones o su contenido, debe aprender a callarse. Un discurso que no está dispuesto a asumir su «ser propio», en el sentido amplio del término, un discurso que no esté deseoso de ser consciente de sí mismo no tiene derecho a salir a la luz en este juego donde únicamente lo consciente tiene derecho de ciudadanía, teóricamente, o al menos en intención. Evidentemente, ciertas personas no querrán jugar a este juego tan doloroso, pues su discurso está demasiado lastrado.

Al obligar al sujeto a que seleccione su discurso, al utilizar el instrumento de la reformulación para mostrarle la imagen que él despliega, intentamos desencadenar un procedimiento donde la palabra se constituye como la instancia más reveladora. En efecto, puede ser recomendable (y en algunos casos esta opción es verdaderamente útil) seguir las propuestas que ya han funcionado con anterioridad, por ejemplo, citando a autores consagrados, pero entonces será obligatorio asumir el texto como si fuese exclusivamente nuestro. Por otra parte, ¿qué intentamos nosotros hacer, sino encontrar en cada discurso singular –por muy torpe que éste sea– los grandes problemas filosóficos que acuñaron y codificaron sus ilustres predecesores?

¿Cómo conciliar en cada uno lo absoluto con lo relativo, el monismo y el dualismo, el cuerpo y el alma, lo analítico y lo poético, lo finito y lo infinito, etc.? Corremos el riesgo de que se produzca un cierto sentimiento de traición, puesto que difícilmente puede uno tolerar ver cómo se trata nuestro discurso de esa manera, incluso por nosotros mismos. O un sentimiento de dolor y desposesión, parecido al que puede experimentar una persona que observa cómo su cuerpo está siendo operado y no siente ningún dolor físico, a causa de la anestesia.

Algunas veces, cuando se le presenten al sujeto las consecuencias de una pregunta, intentará no responder por todos los medios. Si el interrogador socrático persevera por vías indirectas, inevitablemente acabará por aparecer una cierta respuesta, pero únicamente cuando el peligro haya desaparecido del horizonte, de tal forma que el sujeto, tranquilizado por esta desaparición, ya no será capaz de establecer el vínculo con la problemática inicial.

Si el interrogador socrático recapitula las etapas para restablecer el hilo de Ariadna de la discusión, el sujeto podrá entonces aceptar o rechazar su contemplación, según los casos. Nos encontramos en un momento crucial, pues el

rechazo por descubrir la verdad puede no ser más que verbal: es imposible que el camino recorrido no haya dejado alguna huella en el sujeto. Mediante un mecanismo de defensa habitual, el sujeto intentará algunas veces impedir verbalmente la posibilidad de que el trabajo se realice.

Aceptar la patología

Para concluir este artículo sobre las dificultades de la consulta filosófica diremos que la prueba principal reside en la aceptación de la idea de patología, entendida en un sentido filosófico. En efecto, toda postura existencial singular, elección que se realiza de manera más o menos consciente a lo largo de los años, no tiene en cuenta, por numerosas razones, un cierto número de lógicas y de ideas. Estas «patologías» no son infinitas en número, aunque sus determinaciones específicas varían enormemente. Pero para quien las sufre es muy difícil concebir que aquellas ideas sobre las que gravita su existencia sean reducidas a simples consecuencias, casi previsibles, de una debilidad crónica de su capacidad de reflexión y deliberación. Y sin embargo, esa máxima de «pensar por uno mismo» que preconizan un buen número de filósofos se parece más a un arte que debe trabajarse y adquirirse que a una capacidad innata que no necesita ser cultivada.

3 EL CAFÉ FILOSÓFICO

SÓCRATES: Quizá diga alguno: «¿Pero no serás capaz de vivir alejado de nosotros en silencio y llevando una vida tranquila?». Esto es lo más difícil de haceros entender. Porque si os digo que eso sería desobedecer al dios y que, por ello, es imposible que lleve una vida tranquila, no me creeríais y pensaríais que hablo con ironía. Y menos me creeríais aún si digo que *el mayor bien del hombre es conversar acerca de la virtud* y de los otros temas que me habéis oído tratar cuando me examinaba a mí mismo y a los demás, y que una vida *sin examen no vale la pena ser vivida*. Así son las cosas, atenienses, pero no es fácil convenceros.

Platón, *Apología de Sócrates*, 38a

El filósofo práctico no sólo filosofa con individuos en su gabinete particular, sino que también sale a la calle y se ofrece para filosofar con grupos de ciudadanos interesados por cuestionarse la realidad que les rodea. De este modo, el filósofo vuelve a la polis, sale a la plaza pública, al ágora, y se pone a filosofar con el ciudadano de a pie.

Esta modalidad de práctica filosófica genuinamente francesa surgió de una necesidad del hombre corriente por filosofar con sus iguales sobre problemas de relevancia y como un medio de renovación del espacio democrático. Brenifier nos explica cuándo y cómo surgió, así como las modalidades de cafés filosóficos que se han desarrollado en función del enfoque adoptado por los distintos tipos de «animadores[6]».

En Francia existen más de 150 cafés filosóficos en los que públicos de todas las edades y condición (normalmente suele haber más mujeres que hombres, más maduros que jóvenes) se reúnen para filosofar sobre todo tipo de cuestiones. Aunque en España no han tenido tanto éxito como en el país vecino, ya se empieza a ver en las grandes ciudades de nuestro país (se empezó en Sevilla y después pasaron a Madrid, Barcelona, Bilbao, Valencia...), aquí y allá, este tipo de encuentros para que los interesados puedan disfrutar del placer de filosofar con otras personas.

[6] Los filósofos franceses utilizan el término *animateur* para designar a la persona que dinamiza (coordina, modera, facilita...) un café filosófico. Los anglosajones prefieren hablar de «facilitador».

1

HISTORIA DEL CAFÉ FILOSÓFICO

Hace más de diez años que apareció en Francia un extraño fenómeno cuyo desarrollo continúa aún incluso hoy: me estoy refiriendo al «café filosófico». Actualmente existen más de ciento cincuenta cafés filosóficos diseminados por todo país donde se reúnen individuos de todas las edades y condiciones para debatir sobre cuestiones como la existencia, el amor, la muerte, el deseo, la palabra, el poder o la modernidad.

En el seno de la institución filosófica se ha desatado una agitada polémica sobre la naturaleza de este fenómeno. Algunos filósofos se han implicado en esta nueva práctica filosófica, participando activamente y animándose a organizar este tipo de debates, mientras que la mayoría ha adoptado más bien una actitud distante y desdeñosa, o ha criticado duramente estos lugares. A estos profesores les parece totalmente inapropiado utilizar el adjetivo «filosófico» para calificar un ejercicio que sigue siendo fundamentalmente una «charla de café».

El autor de este texto, filósofo de formación, se encuadra desde hace bastantes años en esa nebulosa de los cafés filosóficos e intenta dar cuenta de este fenómeno social que ha arraigado en todo el territorio galo, con algunas incursiones aquí y allá, principalmente en otros países francófonos, aunque también se ha extendido en Estados Unidos[7].

El aspecto más impresionante de este fenómeno reside en su espontaneidad, pues tanto su creación como su desarrollo son producto de circunstancias fortuitas y autónomas,

[7] *(N. del E.)* El introductor de esta modalidad de práctica filosófica en España ha sido Gabriel Arnaiz, quien en el 2002 organizó un café filosófico en la provincia de Sevilla. Gracias a su difusión, hoy en día podemos encontrar cafés filosóficos en las principales ciudades españolas.

más que el resultado de una decisión concertada y organizada. También debemos mencionar el importante papel de los medios de comunicación, puesto que, gracias a su atención, los cafés filosóficos se convirtieron rápidamente en un fenómeno de moda.

En 1992, Marc Sautet, profesor de filosofía en la Facultad de Ciencias Políticas de la Universidad de París, en una entrevista en la radio, contó como algo anecdótico que todos los domingos por la mañana se reunía en un café de la plaza de la Bastilla (de París) para filosofar con unos amigos. Cuál sería su sorpresa, el domingo siguiente, al descubrir que acudieron allí numerosas personas deseosas de participar en ese tipo de discusiones informales. Semana tras semana, el número de asistentes fue en aumento, y se hizo necesario buscar algunas reglas básicas de funcionamiento, para evitar que este tipo de aglomeraciones se convirtiesen en una algarabía cacofónica. Había nacido así el café filosófico. A partir de 1995 vieron la luz otras dos o tres experiencias similares en la capital francesa, motivadas por iniciativas personales casi calcadas de la primera. Fue entonces cuando la prensa comenzó a prestar atención al fenómeno, lo que poco a poco suscitó numerosas vocaciones espontáneas hasta llegar a la situación actual.

El principio de creación de los diversos cafés filosóficos descansa generalmente sobre la iniciativa de un individuo: ya sea porque éste ha participado previamente en una actividad similar durante su estancia en París –o en otro lugar–, o porque no existe ninguna actividad de este tipo en su región, o simplemente porque siente él mismo el deseo de ponerse manos a la obra, o incluso porque ha escuchado hablar de este tipo de actividades en la televisión o en la prensa y ha decidido probar suerte. En la mayoría de los casos, los organizadores de este tipo de debates son personas que sienten una vocación de tipo intelectual y social. Algunas iniciativas

más estructuradas, vinculadas sobre todo a localidades o municipios de tamaño mediano o pequeño, se han lanzado igualmente a promover estos encuentros, comprometiendo a un «animador» –generalmente un profesor de filosofía– para dinamizar las discusiones.

Desde el comienzo del *boom*, principalmente en la región parisina en la que se organizaron los primeros cafés filosóficos, la mayoría de los profesores de filosofía adoptaron una actitud inicial de rechazo, negándoles el calificativo de «filosófico». La opinión dominante en estos ambientes podemos resumirla con la siguiente frase: «existen lugares donde poder filosofar y el café filosófico no es precisamente uno de ellos. Yo, por mi parte, jamás pondría el pie en un lugar como ése». Los medios de comunicación más populares, como la televisión, promovieron este tipo de actividades, mientras que las revistas más elitistas, como *Le Monde de l'education*[8] o *Le Magazine Littéraire*[9], optaron por rechazar el naciente movimiento. Esta oposición contribuyó a profundizar la brecha entre estas dos tendencias. Como consecuencia, la mayor parte de los primeros animadores carecían de una sólida formación filosófica, lo que justificó todavía más la apariencia formalmente no-filosófica de los cafés. Este fue el caso de París y de otras grandes ciudades.

En otros lugares la situación fue algo diferente, pues la oposición a priori entre las dos facciones parecía estar más atenuada, según disminuía el tamaño de las ciudades implicadas. Por otra parte, este rechazo de la filosofía oficial favoreció en los cafés la libre expresión de una tendencia que podríamos calificar de «poujadismo filosófico[10]». El

[8] *(N. del T.)* Conocida revista de periodicidad mensual que trata exclusivamente cuestiones educativas.

[9] *(N. del T.)* Prestigiosa revista literaria de periodicidad mensual.

[10] *(N. del T.)* El «poujadismo» fue un movimiento político de derechas francés que creó Pierre Poujade a mediados de los años cincuenta para defender las clases medias frente a la excesiva presión fiscal del Estado.

credo de esta perspectiva se podría resumir aproximadamente así: «La verdadera filosofía se encuentra en la vida y en la sinceridad más que en los viejos libros y en las teorías falsas». Fue entonces cuando diversas tendencias de todo tipo (psicológico, sociológico, espiritualista, político, etc.) se sumaron fácilmente a un terreno previamente abonado por el rencor contra los profesores de filosofía, bastante extendido, por otra parte.

2

FUNCIONAMIENTO DEL CAFÉ FILOSÓFICO

Las reglas generales del café filosófico, ésas que prácticamente se encuentran en todos los lugares que ostentan este calificativo, son extremadamente simples y limitadas en número.

1°. Cada participante hablará cuando le llegue su turno, levantando la mano para pedir la vez; turnos que el animador del café filosófico concederá siguiendo un orden definido (más o menos según el momento en que se hayan solicitado).

2°. Está terminantemente prohibido interrumpir a quien esté en el uso de la palabra.

3°. El organizador podrá limitar el tiempo de los discursos, o volver a centrar el desarrollo del debate, o explicar una proposición demasiado enrevesada, etc., pero lo que nunca debería hacer es intentar usar la posición de autoridad relativa que le ha concedido el grupo para imponer cualquier tipo de visión personal. El más mínimo intento de ostentación de la verdad por parte del animador sería perjudicial y le desacreditaría ante los participantes. Desde luego que tiene derecho a una cierta subjetividad, pero su función debe ser primordialmente la de un árbitro y en todo momento deberá dar pruebas de una gran capacidad de escucha y análisis.

Por muy elementales que sean estas reglas, constituyen un verdadero desafío con respecto al tipo de diálogo que habitualmente se practica en Francia. No hay más que escuchar los debates políticos o culturales de la radio y la televisión para darse cuenta de ello. Incluso aquellos artículos de

revistas que cuestionaban la naturaleza filosófica de estos debates de café, en su mayoría reconocen el éxito de los cafés filosóficos en cuanto al respeto al otro y la tolerancia manifestada en este tipo de intercambios. Lo que demuestra de por sí una excelente práctica de educación cívica.

La naturaleza, la calidad y el funcionamiento de los cafés filosóficos varían en función de los animadores y de sus participantes. Pero antes de analizar las diferentes modalidades, retomemos las reglas elementales que acabamos de describir e intentemos delimitar en qué medida son portadoras de contenido filosófico. ¿No estaremos simplemente sentando las bases de una discusión civilizada? ¿Puede este marco de actuación concreto suscitar mejor la reflexión filosófica? Independientemente de cuál sea la cuestión elegida como tema de discusión, ya sea el animador quien la determine o la mayoría del grupo, cada participante la abordará a su manera, según sus propias capacidades, de manera similar a como lo haría cuando discute en otro tipo de foros. Sin embargo, el hecho de esperar el turno de palabra, de respetar la palabra de los demás, de escuchar la opinión del otro hasta el final, incluso si ésta nos molesta –pero sobre todo si nos molesta–, provocará definitivamente efectos particulares en los participantes.

Lo que sí está claro es que en un café filosófico cada uno de los participantes no puede agotar el tema que se está tratando, y a veces (como lo indica la impaciencia por hablar que se produce en determinados momentos) unos y otros están más preocupados por su próxima intervención personal que por el encadenamiento de cada uno de los discursos. Pero a pesar de los diversos factores que limitan la comprensión, ya se trate de concentración o de cerrazón mental, el proceso por el que durante dos horas se suceden las interpretaciones y los análisis más diversos sobre un mismo tema, no impide que éste se pueda dialectizar y puedan surgir diversas problemáticas. Y más aún si algunos

discursos parecen un poco autistas (lo que tampoco les impide aportar de vez en cuando intuiciones interesantes). Sin embargo, otras personas se hacen cargo de la situación y se responden mutuamente, en un cruce de palabras a veces sorprendente, repleto de sucesos inesperados.

Es cierto que existe un punto de partida en todo este asunto que nos remite al comportamiento de Sócrates y a su concepción de la mayéutica. La hipótesis de partida es que el espíritu humano es algo fundamentalmente creativo, que nuestra alma es una «chispa divina» que está preñada de ideas y que de lo que simplemente se trata es de parir estas ideas y darles forma, ya se trate de abortos raquíticos o de bebés rollizos. El factor principal que posibilita que podamos dar a luz a estas ideas se encuentra en la conmoción que nos provoca la palabra del otro, a pesar de que la persona experimentada en este tipo de ejercicios sepa en parte recrear ella misma esta situación de sobresalto permanente. Se trata, pues, de inducir un estado mental en el que la evidencia no tenga ninguna razón de ser, puesto que al confrontar las perspectivas que la ponen en cuestión y al aceptar el cuestionamiento que éstas implican, esta evidencia se dará cuenta de su propia fragilidad (siempre y cuando no sea el producto de la mala fe radical). En consecuencia, el principio fundamental de esta práctica es aprender a pensar lo impensable, puesto que cuestionar la opinión nos permitirá trascenderla (algo que la crispación anterior impedía que sucediera).

A esta visión de las cosas se opone la concepción aristotélica de la *tábula rasa*. Si es cierto que, como dice el estagirita, la mente es una tabla sobre la que se inscriben los pensamientos, entonces éstos no surgen como consecuencia de un proceso de creación intrínseco, sino que provienen del exterior. Ahora bien, la tradición occidental clásica de la enseñanza de la filosofía, y en la que la clase magistral sigue siendo el principal instrumento de la enseñanza, es más bien de inspiración aristotélica.

Por otra parte, si el café filosófico merece tal calificativo, lo será siempre y cuando se acepte la idea de que la filosofía es más bien una propedéutica, una puesta en práctica de un cierto estado mental y de una metodología que podríamos denominar dialéctica. Por el contrario, si primamos el aspecto erudito y academicista del discurso, se podrá negar al café su estatus filosófico, puesto que la mayoría de los discursos que allí se producen carecen del conocimiento de los autores y los conceptos «autorizados». Así, sean cuales sean las opciones filosóficas de unos y de otros, se puede mantener una discusión sobre lo que sucede en estos cafés y sobre las condiciones de este tipo de práctica filosófica, pero no vemos ningún argumento sólido para decretar la imposibilidad de filosofar en un café, o en cualquier otro lugar público.

3

MODALIDADES DE CAFÉS FILOSÓFICOS

Como ya hemos indicado anteriormente, la naturaleza de lo que sucede en un café filosófico depende principalmente del animador que esté a su cargo, más que de las personas que participen en él. Por un lado, porque será él –o ella– quien establezca las reglas del juego, y por otro, porque generalmente será también él –o ella–, con su estilo particular, quien determinará el tipo de exigencia filosófica que se mantendrá durante todo el debate.

El animador minimalista se contentará con organizar la elección del tema, que decidirán las personas que estén presentes (les pedirá que propongan los temas a debatir y procederá a su votación), y con distribuir la palabra, manteniendo un simple papel de árbitro, que se limita a regular el turno de palabra y el tiempo de cada uno. El mantenimiento de la calidad de la discusión dependerá en gran medida de los participantes y de su capacidad individual para hacerse cargo de ella.

El animador más activo, más presente, podrá determinar él mismo la elección del tema a debatir en función de lo que él considere más interesante e intervendrá en la discusión de diferentes maneras para señalar las problemáticas más interesantes. A continuación les presento algunos procedimientos a través de los cuales el animador de un café filosófico intentará instalar una cierta exigencia filosófica en el transcurso de la discusión:

- En primer lugar, solicitará que se aclaren los discursos que le parezcan confusos o de difícil comprensión.
- En segundo lugar, propondrá a quién se haya extendido excesivamente en su discurso que formule una breve

conclusión que resuma sus palabras. Deberá evitar reformular él mismo la explicación o la conclusión, en lugar de que lo haga la persona en cuestión. Si un participante tiene dificultades para resumir su propio discurso y si finalmente el animador se decide hacerlo por él, se hará siempre con su beneplácito y su posterior aceptación de la reformulación de sus palabras por parte del animador.

- En tercer lugar, incitará a los participantes a ir más allá de su pensamiento, formulándoles preguntas o planteándoles alguna objeción a su argumentación. Este recurso, a través de un proceso anagógico, debe conseguir que el participante tome progresivamente conciencia de su propio pensamiento y sea capaz de expresar los presupuestos hasta ese momento ocultos de su discurso.
- En cuarto lugar, comparará las diversas proposiciones expresadas por los diferentes participantes, en la medida en que este modo de contemplar la problemática permita establecer conexiones y vínculos insospechados.
- En quinto lugar, reformulará periódicamente las aportaciones, según vayan surgiendo y modificándose a lo largo del debate. Lo que no deberá impedirle sugerir una o dos posibles líneas de reflexión.
- En sexto lugar, podrá relacionar las problemáticas que hayan surgido durante el debate con otras similares formuladas con anterioridad por algunos filósofos consagrados, con el fin de dar más seguridad a los participantes, animarles en su indagación personal y proporcionarles ciertos elementos de cultura filosófica, subrayando así los momentos más destacados de la discusión.

El conjunto de todas estas intervenciones exige muchas cualidades de parte del animador. Por un lado, debe tener gran amplitud de miras; por otro, cierta cultura filosófica y capacidad para ponerse en el lugar del otro, tanto para interpretar las problemáticas que vayan expresándose como para

explicitar los temas que vayan surgiendo, o para darles un tratamiento más pedagógico, vinculando el concepto al que se haga referencia con las experiencias vividas por los presentes. En este sentido, no estoy muy seguro de que la formación tradicional de los profesores de filosofía sea suficiente para satisfacer todas estas condiciones. Aquellos que son capaces de realizar todas estas tareas de forma satisfactoria lo consiguen por razones que sólo ellos conocen.

Como ya hemos indicado anteriormente, el café filosófico es una categoría general en el que la práctica particular depende en gran medida de la persona que lo dirige. Por otro lado, la autonomía de cada café filosófico deja mucho espacio a la iniciativa personal. Ésta es la razón por la que han surgido muchas modalidades de cafés filosóficos, que vamos a describir aquí a grandes rasgos.

Dejando a un lado el tipo de café que acabamos de describir, han aparecido también los talleres filosóficos que se celebran en un café, una biblioteca, una sala común o en otros entornos. Basándose en este mismo principio mayéutico, algunos talleres trabajan con textos clásicos de filosofía y utilizan el texto como un pretexto para que surjan diversas problemáticas. El animador deberá añadir a su conocimiento del texto en cuestión un sentido especial de ese arte socrático y la habilidad de plantear preguntas que faciliten el trabajo en grupo. Otros talleres utilizan el principio del cuestionamiento mutuo entre los participantes, con el fin de profundizar en una determinada cuestión. En este caso, se trata de distinguir la visión particular de un problema de las preguntas que pueden plantearse a propósito de esa interpretación. Cada uno de los participantes propone una serie de preguntas, iniciándose ellos mismos en la función animadora de la práctica mayéutica. Otras propuestas consisten en solicitar a alguno de los participantes que prepare con antelación una pequeña introducción al debate, asegurándose así de que el tema a tratar se ha pre-

parado un poco y de que se cuenta desde el principio con un número mínimo de conceptos claves. Función que también puede ser asumida por el animador para evitar un tipo de discurso contundente que impida desde el principio toda discusión. Otras modalidades incluso estructuran de manera específica el funcionamiento del café, repartiendo las tareas entre varias personas: el animador (que hace las preguntas a los participantes), el moderador (que distribuye los turnos de palabra) y el «sintetizador» (que resume o sintetiza el contenido de los debates al final de la sesión).

Algunas variantes más particulares del café filosófico utilizan el recurso de una película (que se proyecta en un cine, o en una sala acondicionada para la ocasión, con la ayuda de un reproductor de vídeo) para suscitar el debate. Y lo mismo puede organizarse en un teatro, después de una obra teatral, en la que se invita a los actores y al director de escena a participar en un debate posterior. O incluso se invita a otras personas para que, desde su campo profesional específico (como el ámbito de la justicia, el del arte o el de la enseñanza), intenten iniciar un debate filosófico con los participantes.

Otro taller filosófico, más difícil que los anteriores, consiste en propiciar debates con jóvenes con dificultades educativas y sociales. Estas circunstancias excepcionales son las que hacen que estas situaciones a veces se aproximen más al terreno de la psicología que al de la filosofía. No podemos tampoco olvidar que algunas clases de centros de zonas desfavorecidas a las que deben enfrentarse los profesores de filosofía se corresponden completamente con esta descripción. Por último, siempre dentro del ámbito de influencia de los cafés filosóficos y compartiendo su mismo espíritu, se han creado alrededor de los cafés filosóficos un cierto número de revistas, escritas por sus lectores, y una serie de programas radiofónicos en emisoras de radio locales.

Conclusión

Se pueden ofrecer múltiples razones para explicar el surgimiento de este interés por filosofar entre nuestros conciudadanos. A mi juicio, los dos factores que más rápidamente se pueden identificar y que han desestabilizado nuestro sentido de identidad son, por un lado, el descrédito de los grandes ideales y de las grandes ideologías, tanto políticas como religiosas, y por otro, la crisis económica, con sus desastrosas consecuencias sociales.

Hay que reconocer también que los cafés filosóficos se han puesto de moda. Muchas personas acuden una sola y única vez a un café filosófico con tal de poder contar a sus conocidos que han puesto el pie en uno de esos extraños lugares de reflexión. Pero también es innegable, como lo ponen de manifiesto la seriedad con la que acuden un buen número de participantes, que en todo este movimiento parece haberse producido algo realmente sólido.

¿Cuánto tiempo durará este fenómeno y en qué se convertirá? Es difícil responder a esta pregunta. Pero, ¿es éste el verdadero problema del filósofo? Parece que su responsabilidad (si es que pensamos que su función implica algún tipo de responsabilidad) consiste más bien en responder a esta demanda, sin preocuparse de su legitimidad o de su facticidad. Quizás la tarea del filósofo sea la de proporcionar esa legitimidad que tanto necesita una demanda poco segura de ella misma. En todo caso, el filósofo no puede ignorar la época en la que vive y refugiarse en su torre de marfil, sobre todo si esta época pone a prueba seriamente el mismo hecho de filosofar. En un universo cada vez más asfixiado por valores pragmáticos y utilitaristas, la filosofía corre el peligro de permanecer recluida para siempre en las clases y en las bibliotecas, en el mejor de los casos, y en el peor, de ser abandonada por su falta de eficacia y de funcionalidad. Y eso sería todavía peor.

Ahora bien, hasta el momento nuestra materia ha sufrido numerosas conmociones y si todavía se mantiene viva es fundamentalmente a causa de ellas. El advenimiento del idealismo platónico, el abandono cartesiano de las autoridades, el giro copernicano de Kant o la sospecha nietzscheana son etapas en ese largo camino del pensamiento humano. Ninguna de las etapas anteriores era previsible antes de que sucediesen. Estas etapas no representan más que la oportunidad de un esfuerzo dialéctico, rechazado por unos y alentado por otros.

Veinticinco siglos más tarde, se nos está pidiendo que regresemos a las fuentes originarias, a la docta simplicidad de Sócrates. ¿Por qué no arriesgarse? La filosofía no tiene nada que perder. Debemos intentarlo con todos los medios a nuestro alcance.

4 EL TALLER FILOSÓFICO

SÓCRATES: Ahora bien, *lo más grande que hay en mi arte de parir es la capacidad que tiene de poner a prueba por todos los medios si lo que engendra el pensamiento del joven es algo imaginario y falso o fecundo y verdadero*. Eso es así porque tengo igualmente con las parteras esta característica: que soy estéril en sabiduría. Muchos, en efecto, me reprochan que siempre pregunto a otros y yo mismo nunca doy ninguna respuesta [...] La causa de ello es que el dios me obliga a asistir a otros pero a mí me impide engendrar. Así que no soy sabio en modo alguno, ni he logrado ningún descubrimiento que haya sido engendrado por mi propia alma. Sin embargo, *los que tienen trato conmigo,* aunque parecen algunos muy ignorantes al principio, en cuanto avanza nuestra relación, *todos hacen admirables progresos*, si el dios se lo concede, como ellos mismos y cualquier otra persona puede ver. Y es evidente que no *aprenden nunca nada de mí, pues son ellos mismos y por sí mismos los que descubren y engendran muchos bellos pensamientos*.

Platón, *Teeteto*, 150c-d

Partiendo del trabajo desarrollado en el café filosófico y en la consulta individual, Brenifier ha perfeccionado con los años esta práctica socrática para aplicar con grupos de todo tipo, ya se trate de adultos, adolescentes o niños.

A diferencia de otras metodologías afines, como la de Matthew Lipman, no es necesario partir obligatoriamente de unos materiales específicos; la discusión filosófica puede iniciarse directamente a partir de una cuestión propuesta por los participantes, sin necesidad de leer ningún texto previo.

Tampoco es necesario que se practique exclusivamente dentro del ámbito escolar y sólo con niños: se puede filosofar con cualquier grupo de personas en todo tipo de contextos y circunstancias (centros culturales, bibliotecas, hospitales, prisiones, asociaciones, campamentos, centros de acogida, etc.). En este caso no nos encontramos ante un único protocolo de actuación que haya que aplicar al pie de la letra, sino que partiendo de una estructura común, se proponen diferentes modalidades de talleres filosóficos que el «animador» del taller podrá adaptar y modificar en función de sus necesidades.

El taller filosófico puede trasladarse perfectamente al trabajo del aula. Y eso es lo que nos propone el autor en esta sección: que sean los propios alumnos quienes construyan el conocimiento mediante el diálogo cooperativa, actividad que puede desarrollarse tanto en secundaria como en primaria.

El taller nos ayuda a configurar una práctica docente de tipo socrático, un espacio para reconocer que «no sabemos tanto como creemos» y donde impregnarse de esa revolucionaria antipedagogía que practicaron figuras como Sócrates, Diógenes o Nasrudín. En pocas palabras, el taller filosófico nos enseña a «no enseñar nada» y facilita que sean los propios alumnos quienes aprendan entre sí.

1

¿POR QUÉ FILOSOFAR EN CLASE?

La discusión filosófica no constituye una práctica corriente en las clases de filosofía de bachillerato. Las preguntas sobre el tema que se está explicando, por muy raras que éstas sean –si es que se producen siquiera–, sí suelen ser bienvenidas, pero la discusión no posee entidad por sí misma y, en todo caso, no desde un punto de vista pedagógico o filosófico. Aunque las preguntas de clase son normalmente bien recibidas (a pesar de ser poco frecuente, o incluso inexistentes en algunos grupos), la discusión no tiene verdadera entidad, o al menos no desde un punto de vista pedagógico o filosófico.

¿Condenados al monólogo?

A veces, al principio de su carrera, o quizás por olvido, el profesor se arriesga de forma casi natural a propiciar un intercambio improvisado con sus alumnos, generalmente sobre un tema candente de actualidad, problema sobre el que, según nuestro profesor, este o aquel filósofo ha escrito unos análisis particularmente iluminadores. Sin embargo, tras algunos minutos, y después de algunas réplicas en las que a nuestro pedagogo se le ve demasiado el plumero, sobreviene en la clase una especie de agitación insurgente, un conflicto de factura similar al tradicional modelo de «los clásicos contra los modernos». Se ha producido en el aula un choque entre dos certezas inquebrantables: de un lado, la voz del pueblo, los jóvenes, que disfrutan por sentirse incomprendidos, mientras repiten machaconamente todos los clichés mediáticos; en el otro, la élite profesoral, convencida de tener acceso a una verdad incuestionable –accesible únicamente a los *happy few*–, por el mero hecho de citar una vaca sagrada cuya simple evocación debería dejar-

nos supuestamente sin habla. Se produce un choque de opiniones entre la *doxa* común y la *doxa* filosófica, o como diría Platón, entre la opinión corriente y la opinión recta.

¿Están las clases de filosofía irremediablemente condenadas al monólogo? Y con razón: en la universidad, muchas clases y seminarios no practican el diálogo, y cuando éste se permite, más bien se parece a un examen que a una verdadera discusión. De lo que se trata en realidad es de que tanto el profesor como sus alumnos desplieguen su erudición y son muy pocos los profesores que se apartan de este esquema de funcionamiento. Siempre recordaré a ese profesor de la Sorbona que intentaba desesperadamente iniciar una discusión con sus alumnos preguntándoles periódicamente quién era el autor de tal o cual obra, o incluso el año de su nacimiento. Ciertamente, todo profesor de filosofía se ha encontrado en algún momento con un pedagogo que le ha causado una gran impresión, tanto humana como intelectualmente. Sin embargo, nos atrevemos a afirmar aquí que la mayoría de los antiguos alumnos de bachillerato conservan un mal recuerdo de sus clases de filosofía, lo que no es válido para todo el mundo, puesto que otros, por diversas circunstancias, sí conservan un excelente recuerdo.

¿Por qué debe expresarse el alumno?

¿Por qué razón asociamos el «buen recuerdo» de las clases de filosofía con la discusión filosófica? Aunque es posible considerar que la dimensión intelectual del discurso del profesor pueda ser capaz por sí sola de seducirnos, –porque nos impresiona de manera directa y profunda–, nos parece que para la mayoría de nosotros es necesaria y vital la dimensión humana, porque a menudo es ella la que nos introduce en una dimensión más puramente intelectual. Si en teoría es posible que nos fascine un erudito frío como el mármol únicamente porque nos atrae la fuerza de su intelecto, digamos que esta actitud no es la más recomendable, al menos desde el punto de vista pedagógico, aunque nos con-

fundan aquí con un «pedagólatra». En este sentido, la filosofía es la asignatura que más rechaza la intervención pedagógica, sin duda porque se reverencia más que en ningún otro sitio a la diosa razón, que no tienen nada que ver con los sentimientos ni con la puesta en escena, y olvidando así todo lo que la filosofía le debe a la vida pública y al teatro.

Existen diversos motivos por los que nos parece crucial que el alumno se exprese en clase y no únicamente para solicitar alguna información, una aclaración o una cuestión práctica, sino también para proponer ideas y arriesgarse a elaborar hipótesis.

La primera razón, que podría incluso tildarse de psicológica, es que nos parece imposible que un alumno pueda escuchar a una persona hablar ininterrumpidamente durante una o dos horas, y mucho menos sobre cuestiones abstractas. O bien el alumno decide no escuchar o bien encuentra sustitutivos a su falta de atención, como por ejemplo, charlar con el vecino, desconcentrando así a los compañeros que están escuchando la explicación e incluso hasta al propio profesor. Desconfiemos de los que están tomando apuntes, esos que anotan todo lo que el profesor dice en clase y que pueden darnos la falsa impresión de estar presentes. Los alumnos tienen necesidad de estar ocupados con algo, ¿por qué no darles la oportunidad de hacerlo de manera productiva con respecto a las clases?

En segundo lugar, si permitimos que hablen los alumnos, podremos conseguir más fácilmente que se impliquen en clase, interioricen lo que está sucediendo en el aula, asimilen mejor los conceptos y se apropien de los temas que allí se tratan. Después de todo, la reflexión filosófica supuestamente tiene mucha relación con nuestra existencia, relación que desgraciadamente no suele surgir por arte de magia.

En tercer lugar, la discusión permite practicar en directo diversas competencias filosóficas: problematizar, conceptualizar, profundizar, etc. No olvidemos que además de sus conocimientos sobre la historia del pensamiento, lo que prin-

cipalmente se evaluará durante el bachillerato será la capacidad del alumno para desarrollar su propio pensamiento. Por ello, sería una pena dejar que este tipo de ejercicio se efectúe únicamente cuando se trabajan en clase las disertaciones y no se considere como un elemento constitutivo y regular de la clase. Sigamos aquí el modelo del profesor de matemáticas que le pide a un alumno que resuelva un problema en la pizarra, con el fin de invitar a la clase a discutir el contenido y el procedimiento de la demostración. Aprovechamos también para denunciar de pasada cierta mentira por omisión muy típica de la enseñanza de la filosofía: no es cierto que por el mero hecho de que un alumno vea constantemente disertar a un profesor vaya él a aprender a hacerlo. Deberá disertar al menos tanto como su profesor.

Un modo de regulación

Pero puede que el profesor prefiera sobre todo hablar, quizás le cueste descentrarse o puede que quiera decirlo «todo» y tenga miedo de olvidar alguna cosa. Y eso nos conduce al cuarto punto sobre el interés de la discusión en clase: la evaluación. En lugar de esperar a ser sorprendidos por las dificultades que experimentan nuestros alumnos con la asignatura en el momento de corregir sus trabajos escritos, es posible identificar los problemas en directo durante el transcurso del trabajo de clase, trabajo colectivo que permite que tanto el profesor como sus alumnos puedan ver, comprender y trabajar los errores y los obstáculos más frecuentes. De este modo, el profesor podrá reajustar el contenido de sus clases y plantearse qué es lo que debe cambiar.

Nuestro quinto punto concierne únicamente al profesor, pues será él quien en mayor o menor medida tenga que enseñar durante más de treinta años la misma asignatura y los mismos contenidos. Es muy difícil que un profesor innove constantemente en sus clases, y menos aún si trabaja sin descanso. Por otro lado, un gran número de colegas caen en la trampa de la sofisticación, la sutileza y el refina-

miento únicamente por el deseo de hacer algo distinto, trampa universitaria que necesariamente conduce a la catástrofe pedagógica para un profesor que en relación a sus alumnos ya se encuentra a una gran distancia cultural. Iniciar una discusión en clase nos permite, pues, multiplicar las perspectivas, animar un poco el trabajo en el aula y reavivar la llama docente.

Nos queda entonces un último problema de tipo práctico: ¿cómo hacerlo? Puesto que el profesor no ha recibido ninguna formación sobre cómo discutir en clase, ni en la universidad, ni en las escuelas de magisterio. Se encuentra entonces frente a sí mismo y frente a sus alumnos, quienes tampoco –aunque por otras razones– han sido iniciados en la cultura de la discusión.

Desde hace muchos años el autor de este artículo se ha interesado por el problema de la discusión como instrumento filosófico. Inspirado por el modelo fundacional de Sócrates puesto en escena por Platón, el elemento esencial de nuestra práctica consiste en arrancar la opinión de sí misma, sin imponerle esquemas previos, lo que no nos impide que después de todo proporcionemos aquí y allá algunos elementos de cultura filosófica. En mis libros *El diálogo en clase* (2005) y *La práctica de la filosofía en la escuela primaria* (2011), propongo varios tipos de ejercicios que abordan el taller filosófico desde diferentes aspectos de las competencias filosóficas. En este tipo de discusión, la función del profesor consiste en poner orden, vigilar que se respeten las reglas e incitar al rigor del análisis, evitando inducir ciertas hipótesis o imponer un determinado contenido. Frente al relativismo ambiental, nuestro trabajo no consiste en establecer una verdad indiscutible, sino en iniciar una verdadera pluralidad conceptual: que se defiendan unas ideas, que se justifiquen y que se pongan a prueba, es decir, que se critiquen las ideas que el grupo produzca, sean éstas las que sean.

Un arte que se trabaja

Uno de estos ejercicios, al que denominamos «cuestionamiento mutuo», consiste en plantear de golpe una pregunta tipo a los alumnos e invitarles a producir una respuesta corta. Después, se les invita a todos a determinar mediante un sí o un no si la respuesta responde a la pregunta. Si las opiniones están divididas, se promoverá un debate, seguido de un voto, para que la clase decida. Si se acepta la respuesta, entonces se invita a los alumnos a cuestionar al autor de la respuesta, planteándole problemas con el fin de ayudarle a profundizar en su tesis. La regla consiste en admitir sólo aquellas preguntas que sean verdaderas preguntas y no hipótesis disfrazadas, lo que obligará a los alumnos a analizar una hipótesis que no es la suya, procedimiento que Hegel denomina «crítica interna». Si existen opiniones divergentes, provocaremos un debate que también se decidirá con el voto de la mayoría de la clase. Estas preguntas sirven para profundizar en la hipótesis inicial, tanto para modificarla como para abandonarla. Después de algunas preguntas y respuestas, solicitaremos a la clase una nueva hipótesis a modo de respuesta.

Al cabo de un tiempo, cuando se hayan propuesto cuatro o cinco hipótesis, y se hayan explicitado un poco, comenzará la última etapa, la que corresponde al análisis de la problemática. Invitamos a cada alumno a comparar los presupuestos implícitos de las diversas respuestas, a conceptualizar sus diferencias, a distinguir las diferentes visiones del mundo que éstas implican, con el fin de poder problematizar la pregunta inicial. En una etapa posterior podemos intentar relacionar estas tesis con alguna de los filósofos que se estudian en clase.

2

¿QUÉ ES UN TALLER DE FILOSOFÍA?

Existen dos nociones indisociables al concepto de taller: la práctica (o el ejercicio) y la producción. Y una tercera, que sin ser obligatoria, también tiene su importancia: la vertiente colectiva, gracias a la cual podemos distinguir el taller filosófico de otros tipos de actividad filosófica. Por un lado, tenemos la clase magistral y la conferencia, en la que un profesor dispensa su saber a un grupo de oyentes o de alumnos, y luego está la discusión (según el modelo del debate cívico o del café filosófico), donde las intervenciones se suceden en función de la voluntad de sus participantes y animadores.

Como cualquier otra propuesta de esquematización, estas categorías sirven sólo como puntos de referencia, puesto que la forma de funcionar variará en función de los lugares y de los individuos, de las denominaciones y de toda una compleja gama de matices. Por ejemplo, existen clases o cafés filosóficos que se parecen a talleres de filosofía y viceversa. También existen animadores de cafés filosóficos que se asemejan a profesores, y profesores que parecen animadores de un taller filosófico. A pesar de estas semejanzas, vamos a intentar delimitar la especificidad teórica del taller de filosofía frente a estas otras modalidades de prácticas filosóficas.

Igual que en un taller de pintura, en un taller de filosofía todos sus participantes deben trabajar, o al menos se les debe animar a implicarse de forma activa en el taller, evitando que adopten el papel de observadores u oyentes. Esta es una de las características básicas que diferencia el taller de filosofía de la conferencia y la discusión, en las que, por diversas razones, no se exige a sus asistentes una participa-

ción activa. Por ejemplo, si el número lo permite, se pedirá a cada uno de los asistentes que opine sobre un problema determinado. O bien cada participante podrá interpelar a un compañero y preguntarle, sin que éste se moleste por ello. Y éste último podrá incluso confesar su dificultad o incapacidad para responder al otro, lo que por otra parte constituye un elemento característico –y muy importante– de este ejercicio. Cada persona que acude al taller filosófico tiene que asumir que va a tener que participar en el *juego*, pues no se asiste a un taller simplemente para ver cómo juegan los demás. El animador, claro está, será responsable de que los participantes se comprometan efectivamente en el taller y, por lo tanto, deberá comportarse de manera lo suficientemente sutil como para no intimidar a aquellos que muestren todavía cierta reticencia a «tocar la pelota».

Igual que en un taller de pintura, de lo que se trata es de producir. Y entendemos por «producir» el proceso de confrontarse a una materia para conseguir un resultado. Sólo que la materia de la actividad filosófica no es el color ni la textura, sino el pensamiento individual, tanto oral como escrito. Cada participante debe confrontarse, en primer lugar, con sus propias representaciones del mundo, posteriormente con las de los demás y, por último, con la idea de unidad o coherencia. De esta confrontación surgirán nuevas representaciones de tipo conceptual o analógico que los participantes deberán articular, subrayar, comprender trabajar y retrabajar.

Y una vez más, es aquí donde se diferencia el taller filosófico de la conferencia o la discusión. En la conferencia, los conceptos se preparan con anterioridad y se eligen a menudo en relación a los autores y a la historia de la filosofía. En la discusión, por el contrario, el movimiento de la reflexión se desliza, no insiste, ni busca volver continuamente sobre sus propios pasos, a menos que este suceso se produzca arbitrariamente. La diferencia entre la discusión y

el taller filosófico consiste en que el animador tiene aquí un papel más directivo y exigente. Por lo tanto, el taller filosófico puede incorporarse dentro de la actividad docente (especialmente en la clase de filosofía) de forma más natural que la discusión, por ser ésta más libre e informal y por tener una aplicación didáctica menos explícita.

O dicho más brevemente: el taller de filosofía posee unas reglas de funcionamiento más específicas y formalizadas que las de la discusión. Estas reglas deben explicitarse, puesto que conciernen al funcionamiento de todo un grupo, y no simplemente a una sola persona, como en el caso de una conferencia. Las reglas del juego pueden ser innumerables, y de hecho son muy variadas. Por ello no existe un único modelo de taller, y mucho menos en el ámbito de la filosofía, donde todo el mundo tiene algo que decir sobre el trabajo del vecino. A modo de ejemplo, describiremos brevemente tres tipos de ejercicios filosóficos que pueden utilizarse como modus operandi de un taller de filosofía.

Ejercicio de las preguntas recíprocas

Se plantea al grupo una pregunta general. Un participante ofrece una primera respuesta, relativamente corta, a modo de hipótesis de trabajo. A continuación, y antes de pasar a otro participante, invitamos a todos los participantes a formular una pregunta a la respuesta ofrecida, con el fin de esclarecer sus puntos oscuros y resolver sus posibles contradicciones. El grupo deberá vigilar las intervenciones de sus compañeros y determinar si las preguntas que se formulan son verdaderas preguntas o si se trata más bien de afirmaciones camufladas. Si la mayoría del grupo considera que una pregunta es «falsa» tendremos que rechazarla, puesto que cualquier concepto nuevo que se proponga debe partir de la persona que propuso la hipótesis de partida y no de las personas que formularon las preguntas. De esta forma, obligamos a los participantes a

penetrar en el esquema mental de su vecino, dejando temporalmente a un lado sus propias opiniones. Principio que permite desarrollar en común la hipótesis inicial. La persona que propuso esa primera respuesta, presionado por las preguntas de sus compañeros, será quien tenga que desarrollar su hipótesis, reformularla o incluso abandonarla (si, como consecuencia de la discusión, ésta le parece ahora insostenible). Será entonces cuando solicitaremos al grupo que alguien proponga una nueva hipótesis, y el proceso comenzará de nuevo. El objetivo final consiste en problematizar la pregunta inicial, es decir, en comparar las diversas lecturas propuestas, poner a prueba las diversas opciones que se ofrezcan (así como los conceptos que incorporan) y desarrollar algo así como una disertación colectiva.

Ejercicio de la narración

Planteamos al grupo una pregunta general, pero en lugar de tratarla de forma abstracta, invitamos a los participantes a presentar una narración corta, real o ficticia, inventada o procedente de cualquier tipo de obra (libro, película, etc.) que pueda servir de ejemplo para estudiar la pregunta planteada. Los participantes propondrán diversas historias que se tendrán que comparar, argumentando su interés en relación al tema planteado. El grupo decide por votación una de las historias propuestas para analizarla en profundidad. Los compañeros interrogarán al narrador de la historia elegida, primero sobre los datos fácticos de la narración (para trabajar la objetividad del contenido) y después sobre el análisis conceptual que éste ofrezca (y cuyo enunciado deberá permitir tratar la pregunta inicial). Los otros participantes podrán entonces ofrecer una nueva lectura de esta narración, precisando las claves filosóficas que resultan de su propia lectura.

El producto final de este ejercicio, nuevamente, será una problematización de la pregunta inicial, gracias a un cierto número de ideas y conceptos que han surgido durante la discusión.

Trabajo sobre el texto

Distribuimos entre los participantes un fragmento extraído de una obra filosófica, literaria o de otro tipo. Pedimos a un voluntario que lea el texto en voz alta. Invitamos al grupo a realizar un análisis del texto, que debe concluir con una frase corta donde se condense la intención principal del autor. El conjunto de los participantes deberá discutir esta primera interpretación antes de pasar a analizar la segunda. Animaremos a los participantes a que formulen preguntas sobre el sentido de la interpretación y sobre su relación con el texto. Podremos exigirles que citen algunas líneas del texto para legitimar su interpretación. El grupo propondrá nuevas interpretaciones, que someteremos a un tratamiento similar. En un momento posterior, los participantes podrán formular críticas al texto. Habrá que precisar los problemas filosóficos de estas lecturas, con el fin de analizar los presupuestos de cada una de ellas, y facilitar así una mejor comprensión de las diferencias conceptuales, tan importantes en el trabajo filosófico.

El producto final es la problematización de un texto inicial mediante el trabajo de las diferentes interpretaciones ofrecidas. También podemos llevar a cabo un trabajo similar con un texto escrito por alguno de los participantes del taller.

3

LA PRÁCTICA DE LA DISCUSIÓN FILOSÓFICA

¿Cuáles son los elementos indispensables de una discusión filosófica? ¿Qué es lo que distingue un diálogo filosófico de un diálogo «ordinario»? Antes de pasar a otra cosa, vamos a intentar responder a estas preguntas para adelantarnos a las posibles objeciones que algunos puedan hacernos. Porque no faltarán voces que afirmen que la reflexión filosófica únicamente se efectúa en soledad (pues los instrumentos exclusivos de la formación filosófica son la clase magistral, la conferencia y el libro) y que fundamentalmente se basa en la transmisión del conocimiento.

Es verdad que dentro del ámbito filosófico se admite la discusión, pero ésta se concibe fundamentalmente como un intercambio erudito entre iguales que trata sobre problemas de interpretación y exégesis y que normalmente adoptará la forma de una sucesión de puntos de vista discontinuos, más que la de una verdadera discusión. También se admite la discusión como un intercambio entre profesor y discípulo en el que el primero proporciona una respuesta filosófica a una pregunta del segundo, que casi seguramente no es filosófica o lo es muy poco.

Si la erudición constituye el centro de toda preocupación y si la complejidad del conocimiento es el único objetivo que debemos alcanzar, no debería sorprendernos esa impresión de «vasos comunicantes» que caracteriza cualquier tipo de intercambio filosófico. Por definición, el que sabe educará al que no sabe. Por este motivo, son muy raros los autores de la historia del pensamiento occidental que utilizan la discusión como medio de expresión: ese ejercicio en común donde cada persona necesita del otro. Y todavía son

menores los textos que valoran la ignorancia (la «docta ignorancia», según Nicolás de Cusa) y lo naif, y que los utilicen como instrumento y vector de iniciación filosófica. Platón y Nicolás de Cusa son algunos de esos autores que han utilizado este tipo de personajes en sus obras, mientras que la literatura y el teatro se han servido de ellos para encarnar un modelo de «héroe» que refleja un cierto tipo de sabiduría natural o para ilustrar un desarrollo moral o intelectual imprevisible. Esta cerrazón de la filosofía se explica en parte por el hecho de que ésta normalmente se ha limitado a la construcción del discurso, dejando a un lado la idea de una práctica filosófica como una forma –individual o colectiva– de poner a prueba al individuo.

Trabajar la opinión

Partimos de la hipótesis de que la práctica filosófica nos obliga a desprendernos de nuestras propias opiniones, poniéndolas a prueba mediante la percepción, el análisis y la problematización. O dicho de otra forma: el ejercicio filosófico consiste en trabajar una idea y moldearla como si fuese arcilla para que pueda salir del estado de evidencia petrificada en que se encuentra y poder así conseguir que, por un instante, se tambaleen sus cimientos. En líneas generales, podemos afirmar que gracias a este simple hecho podrá transformarse esa idea. O puede que no se transforme, pero entonces ya no será exactamente la misma idea de antes, pues ahora estará viva: se habrá modificado. Debemos, pues, trabajar sobre esta idea y confrontarla con otras ideas. Porque filosofar es sobre todo una exigencia, un trabajo y una transformación y no simplemente un discurso; este último no representa más que el producto terminado, aquejado a veces de una rigidez ilusoria. Extraer de las ideas todo lo superfluo (la intuición no formulada, las lecturas múltiples y las consecuencias implícitas, los presu-

puestos latentes); eso es lo que caracteriza la esencia del filosofar, lo que distingue la actividad de un filósofo de la de un historiador de la filosofía.

En este sentido, iniciar una discusión en el que cada uno habla cuando le llega su turno representa ya una auténtica conquista desde un punto de vista filosófico. Escuchar un discurso diferente al nuestro sobre cualquier tema implica confrontarnos con él –por medio de la escucha–, incluyendo el sentimiento de agresión que puede infligirnos esa palabra extraña. El simple hecho de no interrumpir la palabra del otro implica ya una forma importante de aceptación, ascesis no siempre fácil de imponerse a uno mismo. No hay más que observar la naturalidad con que los niños –e incluso los adultos– se interrumpen unos a otros cuando hablan de forma instintiva e incesante y con qué facilidad algunas personas monopolizan de forma abusiva su turno de palabra.

Dicho esto, es posible incluso utilizar al otro para filosofar, y de filosofar mediante el diálogo, incluso durante esas conversaciones en las que se entrechocan ruidosa y confusamente las ideas, ideas entremezcladas de convicción y pasión. Aunque es muy probable que lo que suceda, a menos que uno posea un gran dominio de sí mismo, es que sólo se filosofe después de que el debate haya acabado, una vez extinguido el fuego de la pasión, en el sosiego de la meditación solitaria, al reflexionar una y otra vez sobre lo que se ha dicho aquí o allá o sobre lo que podría haberse dicho. Es una lástima que sólo se pueda filosofar después de que los ánimos se hayan calmado y no durante la discusión, en el momento presente, allí donde realmente debería hacerse. Además, no es fácil acallar los arrebatos pasionales relacionados con los diversos anclajes e implicaciones del ego, especialmente si éstos han sido violentamente espoleados, si no han impedido completamente toda perspectiva de reflexión.

Escenificar la palabra

Por ello, como la actividad filosófica requiere un marco artificial y formal para funcionar, es necesario que, en primer lugar, propongamos una serie de reglas y nombremos unos responsables que, a modo de árbitros, garanticen el buen funcionamiento del juego.

Como ya sugeríamos anteriormente, la regla indispensable para comenzar a jugar es ésa que establece que «cada persona debe hablar sólo cuando le toca», preferiblemente por orden cronológico, mediante un turno de palabra que distribuirá uno de esos árbitros. De este modo, evitaremos que se produzca una batalla campal, así como toda crispación relacionada con la precipitación. Y sobre todo nos permitirá que se pueda «respirar», puesto que para filosofar es necesario que podamos tomarnos el tiempo necesario para que uno se pueda abstraer de las palabras y se libere del deseo irrefrenable de responder inmediatamente.

Debemos provocar cierta teatralización del proceso, cierta dramatización del verbo que nos permita singularizar cada turno de palabra. Una de las reglas más eficaces consiste en proponer que todo aquel que intervenga lo haga para todo el mundo. Así evitaremos que surjan pequeños grupos que puedan dificultar la escucha y desconcentrar al grupo con su murmullo de fondo, e impediremos también que la energía verbal de los participantes se disperse y agote con demasiadas observaciones marginales y con comentarios que, en realidad, sólo sirven para el desahogo personal y no para mantener un verdadera discusión.

La teatralización permite la objetivación: la capacidad de convertirse en un espectador distante, dispuesto al análisis y capaz de un metadiscurso. La sacralización de la palabra así efectuada nos permite salir de una visión consumista del discurso en el que la palabra puede ser trivializada por completo y donde se despilfarra con facilidad por el simple hecho

de ser gratuita y de que todo el mundo puede producirla sin ningún esfuerzo. Por el contrario, en nuestro ejercicio se aprende a «pesar las palabras», es decir, a elegir con cuidado las ideas que uno quiere expresar y los términos que desea emplear. De este modo se instaura en el sujeto una cierta consciencia de sí mismo que le incita a preocuparse más por sus propias palabras, a situarse críticamente frente a sí mismo, y a ser más capaz de comprender las implicaciones y las consecuencias de su propio discurso. En resumen, gracias a otras perspectivas diferentes a las nuestras y al principio de contradicción, se produce un efecto de espejo que nos ayuda a ser más conscientes de los presupuestos de nuestro discurso, nuestros puntos ciegos y nuestras contradicciones.

Preguntarse unos a otros

Como ya hemos visto, el simple hecho de instaurar un procedimiento formal de escucha incita a filosofar, aunque tampoco debemos dejarnos engañar por ello: la opinión es muy tenaz y el hábito de pensar antes de hablar no se adquiere de inmediato. Por ello, si realmente queremos que el pensamiento filosófico surja durante la discusión es preciso que introduzcamos algunos dispositivos adicionales. Entre los diversos procedimientos que podemos utilizar, existe uno particularmente eficaz: la práctica del cuestionamiento mutuo.

El mecanismo es muy simple. Una vez que una persona haya expresado su opinión sobre cualquier tema, y antes de dar paso al siguiente participante, reservaremos cierto tiempo a las preguntas. En esta parte del juego, cada participante debe actuar como si se tratase de Sócrates, es decir, actuando como la comadrona de un discurso que, en principio, consideraremos como simplemente esbozado. De este modo, podremos estudiar y profundizar sobre cada idea que se formule antes de pasar a la siguiente hipótesis.

Aunque pueda parecernos extraño, es mucho más difícil preguntar que afirmar, como muy rápidamente podrán constatar los participantes de este particular ejercicio. En las preguntas que se hagan deberán ser «verdaderas preguntas». Debemos excluir las afirmaciones más o menos disfrazadas que algunos intentarán colarnos. En este juego se entiende por pregunta toda interrogación que sea eso que Hegel llama una «crítica interna», es decir, una crítica que ponga a prueba la coherencia de un discurso y que clarifique las hipótesis de partida.

Esta práctica se inspira en el principio de ascensión anagógica que fue descrito por Platón como método socrático. Poco a poco, la persona interrogada irá tomando conciencia de los límites y contradicciones implícitas de sus afirmaciones; confrontación que le ayudará a reconsiderar su posición, siempre y cuando sea capaz de entrever los presupuestos subyacentes a su discurso que hasta ese momento permanecían invisibles. El desvelamiento de estas premisas generalmente es inducido por el descubrimiento de una unidad paradójica, substancial y primera, anteriormente velada por la multiplicidad dispersa de las palabras.

Para conseguir una mayor eficacia, la pregunta debe tener en cuenta al máximo los mismos términos del discurso que desea interrogar y adherirse todo lo que pueda a la articulación de su estructura y de sus elementos. El ejemplo típico de una mala pregunta adopta la siguiente forma: «yo pienso tal y tal. ¿Tú qué piensas?». Uno de los criterios para distinguir una «buena» pregunta es que la persona que la escucha no pueda saber en principio cuál es la opinión de quien le está preguntando; su posición debe limitarse a una perspectiva principalmente crítica, aunque en realidad sea prácticamente inconcebible una postura totalmente desprovista de subjetividad. El simple hecho de atreverse a realizar este tipo de ascesis constituye por sí mismo una proeza importante.

Nuestra propuesta consiste fundamentalmente en un ejercicio de escucha y comprensión, puesto que nos obliga a escuchar y a comprender con rigor el discurso que queremos interrogar. Además, este ejercicio nos enseña a desprendernos momentáneamente de un pesado lastre: la masa de opiniones y convicciones que habitan en nosotros. Y aún más, nos enseña a «olvidarnos» de nosotros: a desplazarnos y descentrarnos de nosotros mismos por el hecho de que centrarse sobre otra persona, otro discurso, otras premisas y otra lógica.

Aprender a leer

En principio, todos los elementos que componen este ejercicio son esenciales para una discusión o para la lectura de un texto. Porque muchas veces, lo que impide la lectura –y la escucha– no es tanto la incomprensión frente a lo que se ha dicho, sino la negativa a aceptar los conceptos que el autor nos propone, hasta el punto de considerar que el texto carece por completo de sentido.

El ejercicio que proponemos nos obliga a «pensar lo impensable» y, al mismo tiempo, constituye una especie de efecto especular en el lector o en la persona que interroga. Al darse cuenta de la dificultad del acto de preguntar, la persona que pregunta tomará conciencia de la rigidez de su pensamiento. A menudo, el supuesto interrogador se embarcará en un discurso afirmativo antes de formular su pregunta y se perderá en él, sin llegar nunca a terminarlo ni a plantear la pregunta inicial. Y cuando realmente se dé cuenta, habrá descubierto que estaba desarrollando sus propias ideas y que se había olvidado por completo del pensamiento de la persona a quien debía interrogar. Otra forma de darse cuenta de este fenómeno consiste en solicitar a quien está preguntando que nos diga qué es lo que considera esencial de lo que ha dicho su interlocutor, o que refor-

mule su discurso, para que tome conciencia de que la dificultad de preguntar procede en gran medida de su falta de atención y de escucha.

El proceso es idéntico con la persona a quien se está preguntando. Con el pretexto de responder, éste se embarcará varias veces en un desarrollo muy alejado de sus palabras iniciales o se perderá en unas confusas disquisiciones sin ninguna relación con la pregunta formulada. Será suficiente con preguntarle a qué pregunta está respondiendo para que se dé cuenta de su comportamiento: no se acordará de la pregunta formulada o nos proporcionará una lectura imprecisa o sesgada. Esta comprobación es un procedimiento que constantemente debemos utilizar si queremos asegurar en la discusión un máximo de concentración y precisión.

Cuando alguna persona desarrolla una idea, sobre todo si la explicación ha sido un poco larga, el animador podrá exigirle que la sintetice en tres o cuatro frases, o incluso en una sola, y que sea capaz de convertir la problemática en una idea clara y distinta. O también podrá preguntar a su destinatario si la cuestión le parece explícita, con el fin de que este último verifique su comprensión y proponga una reformulación. Aplicaremos un procedimiento similar a las respuestas propuestas: en primer lugar, se preguntará al interrogador si la respuesta obtenida le parece clara y, en segundo lugar, si ésta se corresponde verdaderamente con la pregunta o si más bien la respuesta esquiva su pregunta y pasa de largo. En todo momento podremos solicitar una reformulación, que utilizaremos como instrumento de verificación.

Se nos van a plantear aquí dos tipos de dificultades. En primer lugar, la dificultad de escuchar un juicio, comprenderlo y sobre todo asumirlo, puesto que a veces es difícil decirle a nuestro interlocutor que no ha comprendido nuestras palabras o que no ha respondido a nuestra pregunta. En segundo lugar, el miedo a no ser comprendidos y el sentimiento de ser permanentemente «traicionados» provocará

que algunas personas expresen constantemente su insatisfacción, hasta el punto de impedir el desarrollo de la discusión. Los primeros funcionan con un esquema mental demasiado conciliador, los segundos con una perspectiva demasiado personal y conflictiva. Estos dos ejemplos se suelen plantear con más frecuencia con adolescentes, cuya relación con su propio discurso suele ser mucho más frágil.

La dimensión lúdica

Esta alienación (esta pérdida de uno mismo en el otro que exige el ejercicio), con sus numerosas pruebas, pone de manifiesto, al mismo tiempo, la dificultad del diálogo, la confusión de nuestro pensamiento y la rigidez intelectual vinculada con esta confusión. La dificultad de filosofar se manifestará a menudo a través de estos tres síntomas, pero en diversas proporciones. Por ello, es muy importante que el animador sepa con claridad cuál es el límite que puede exigirle a cada participante. Algunos podrán ser empujados a confrontarse un poco más con el problema, mientras que a otros habrá que ayudarles y animarles a continuar, disimulando la aspereza de este funcionamiento.

Como el ejercicio puede ser extenuante, es necesario que acentuemos su dimensión lúdica y que, en la medida de lo posible, hagamos uso del humor, a modo de anestesia epidural que facilite el alumbramiento de las ideas. Si excluimos esta dimensión lúdica, la presión intelectual y psicológica que se ejerce sobre la escucha y la palabra puede ser demasiado difícil de soportar. El miedo a la crítica del otro puede atenuarse desdramatizando estos elementos, por ejemplo, explicando que en este ejercicio, a diferencia de las discusiones habituales, no se trata de tener razón ni de decir la última palabra, sino de practicar un tipo de gimnasia intelectual, con la misma actitud con la que nos enfrentamos a cualquier otro deporte o a un nuevo juego de mesa.

Otra manera de presentar este ejercicio consiste en utilizar la analogía de un grupo de científicos que forman una comunidad de reflexión. De este modo, cada hipótesis debe someterse a la prueba de sus colegas, lentamente, concienzudamente, pacientemente. El grupo estudiará y trabajará cada concepto, uno tras otro, por medio de las preguntas, para comprobar su funcionamiento y su validez, y para verificar su umbral de tolerancia. Desde este punto de vista, una forma de prestar servicio a uno mismo y a los demás consiste en aceptar y estimular este cuestionamiento, sin tener miedo a ser poco amable o a quedar mal. La diferencia no se encuentra, pues, entre aquéllos que se contradicen y aquéllos que no se contradicen, sino entre los que se contradicen y no lo saben y los que se contradicen y sí lo saben. El objetivo de este ejercicio es conseguir que aparezcan las incoherencias y las insuficiencias del discurso y poder así construir el pensamiento. Para ello, es necesario que seamos capaces de asumir que el discurso perfecto no existe (ni por parte del profesor ni por parte de los alumnos), por muy frustrante que esta conclusión pueda parecernos.

La función del profesor

En este ejercicio el profesor parece perder su función tradicional: la de ser una persona que conoce cuáles son las respuestas a las preguntas. Su función tradicional consiste en proporcionar una serie de respuestas o en comprobar en qué medida sus alumnos saben dar las respuestas correctas. Desde esta perspectiva, únicamente en la disertación[11] puede el alumno desarrollar un trabajo –aunque solitario– con un cierto margen de libertad (siempre según los criterios de sus correctores) y ser capaz de elaborar una respuesta más personal.

[11] *(N. del T.)* La disertación filosófica es un ejercicio escrito de argumentación en torno a un problema filosófico que se utiliza en Francia para evaluar la competencia filosófica de los alumnos de bachillerato.

En este ejercicio que proponemos, el profesor se asemeja más a un árbitro o a un animador. Su función consiste principalmente en asegurarse de que los pensamientos sean comprendidos claramente, lo que verificará no solamente por medio de su propia comprensión, sino también gracias a las palabras de aquellos que reaccionan a un discurso o a una pregunta. Para ello, deberá potenciar al máximo las relaciones entre los participantes, en lugar de ser él mismo quien emita un juicio. Al actuar así, permitirá a cada alumno medir la claridad de sus palabras y sus conceptos, lo que en muchos casos constituye ya un logro muy importante.

En segundo lugar, su función consiste en subrayar los problemas que plantea el intercambio oral. Deberá ser capaz de reconocer las grandes cuestiones filosóficas en el momento en el que surjan, aunque las personas que las articulen no sean necesariamente conscientes de ellas. Para ello, podrá reformular sus discursos y establecer relaciones con las problemáticas de los autores clásicos. Inducir esta concienciación ayudará al mismo tiempo a conceptualizar el discurso y a valorar a quien lo pronuncia. Y aquí se nos plantea un desafío: el profesor tendrá que manifestar una gran flexibilidad intelectual para distinguir un problema filosófico clásico bajo una forma coloquial y actualizada. Lo importante es aprender a escucharse a uno mismo, para aprovechar al máximo las propias intuiciones –como en una disertación– y al mismo tiempo escuchar a los otros, para poder beneficiarnos también de sus intuiciones.

La función principal del profesor consiste en iniciar a los participantes en la práctica filosófica introduciendo en la discusión un número determinado de principios constitutivos del pensamiento, tales como la lógica, la dialéctica o el principio de la razón suficiente, aunque estos instrumentos no se apliquen de forma absoluta. Hay que conseguir que se acepte la idea de que, en lugar de justificar nuestra posi-

ción, cuando alguien nos muestra alguna contradicción en nuestro discurso, deberíamos ser capaces de abandonarla, aunque sólo fuese temporalmente, condición indispensable para que pueda darse una reflexión rigurosa. Pero esto tendremos que conseguirlo en el transcurso del debate (y no mediante una teorización a priori), permitiendo que cada participante pueda aprehender por sí mismo la legitimidad de estos instrumentos.

¿Cómo evitar la trampa de un relativismo general, con esos «depende» que en sí mismos no dicen nada, o con esa multiplicidad infinita que aspira a la evidencia sin proporcionar un argumento verdadero? En lugar de caer en el «sí-no-sí-no» debemos construir un metadiscurso. Pesar las elecciones de los términos utilizados. Existen muchos elementos indispensables para la construcción de una disertación. Observación que nos permite responder a ese profesor reacio a aventurarse en este tipo de discusiones, ya sea por culpa de la programación o por miedo a que sea una pérdida de tiempo.

Es evidente que el profesor no está realmente formado para este tipo de práctica. No obstante, esta circunstancia no constituirá un verdadero problema si el profesor pierde el miedo a la equivocación y a la incertidumbre. Porque si de verdad existe una dificultad importante –idéntica en los alumnos y en sus profesores–, es el temor relacionado con la incertidumbre que conlleva el riesgo, ese miedo que nos inspira una actividad en la que no nos sentimos completamente a gusto. Quizás ésta sea una excelente oportunidad para propiciar un acercamiento entre el profesor y sus alumnos, para experimentar conjuntamente algunos «momentos filosóficos» preciosos que los inquieten, que los marquen, que los eduquen. ¿No debería la actividad filosófica propiciar por encima de todo un determinado estado espiritual en sus practicantes?

REGLAS DEL JUEGO DE LA DISCUSIÓN FILOSÓFICA

1. Levantar la mano para pedir la palabra, para aprender así a diferir el deseo y el gesto, y estar atento a los demás.
2. No precipitarse. El primero que levanta la mano no es siempre quien tiene derecho a la palabra. Levantar la mano no sirve para mostrar que uno existe.
3. No levantar la mano cuando alguien está hablando, para no estar centrado en uno mismo y escuchar mejor.
4. Recordar mentalmente la pregunta y ser capaz de repetirla antes de responderla.
5. Ser capaz de reformular lo dicho por otro compañero, especialmente si estamos en desacuerdo con sus ideas.
6. Comprobar que una idea es clara antes de aceptarla. Si no es clara, no es una idea.
7. Comprobar que una idea es nueva antes de aceptarla, para no repetir inútilmente lo mismo y no hacer como los hermanos Hernández y Fernández de Tintín.
8. Comprobar que una respuesta responde a la pregunta antes de aceptarla, para evitar que cambie el tema de la discusión.
9. Comprobar que la objeción propuesta contradice la proposición inicial y que no es simplemente «otra idea» camuflada, para evitar que cambie el tema de discusión.
10. Si se propone una idea nueva, habrá que relacionar esta nueva idea con las anteriores.
11. Todas las ideas que se propongan deben argumentarse

12. Todas las ideas que se propongan tienen que problematizarse.

13. Hay que identificar y debatir cualquier diferencia de opinión. Después del debate, ésta podrá someterse al voto del grupo, para decidir sobre la validez de una idea o para elegir entre dos o más ideas.

14. Hay que escuchar lo que se dice y no lo que se quiere decir, se querría decir o se habría podido decir: sólo cuentan las palabras pronunciadas.

15. Se ayudará a un compañero únicamente si éste lo solicita.

16. Debemos aceptar una hipótesis si nadie propone otra mejor, salvo para mostrar que ésta no tiene ningún sentido.

Recomendaciones al profesor

1. Es mejor no tener miedo a perder el tiempo, pues si no el profesor tendrá la impresión de que no consigue nada.

2. Es mejor no esperar demasiado de nuestros alumnos, pues si no el profesor se sentirá decepcionado.

3. Es mejor no esperar respuestas específicas, pues si no el profesor no sabrá escuchar.

4. Es mejor amar lo imprevisto que lo previsible, si el profesor quiere aprender a enseñar.

5. Es mejor confiar en la razón común, pues si no el profesor impondrá respuestas «prefabricadas».

6. Es mejor no tener miedo al vacío, pues es ahí desde donde opera el pensamiento.

PREGUNTAS ÚTILES DURANTE UNA DISCUSIÓN

1. **¿Qué es lo que eso significa?**

   Petición para clarificar una idea o para explicar una hipótesis. Si sentimos que va a aparecer un concepto, es un buen medio para reforzarlo, darle forma y apuntalar su sentido.

2. **¿Tenemos un problema? ¿Dónde está el problema? ¿Cuál es el problema?**

   Si creemos que va a aparecer una problemática, es una forma de hacerla aparecer, de hacerla visible, de que los niños sean conscientes de ella y aprendan a apreciar el problema *por sí mismo*. Toda contradicción, toda paradoja, toda disensión, toda distinción importante debería beneficiarse de este tipo de comentario y poder atraer así la atención de todos sobre el problema. Esta pregunta puede acompañarse también de una pregunta de reformulación («¿Quién sabría explicar el problema?») o de una reformulación que proponga el profesor, con el fin de dramatizar los elementos más importantes y asegurarnos de que todos comprendan su alcance.

3. **¿Dónde se ha dicho eso? ¿Dónde está escrito? ¿Quién lo ha dicho?**

   Esta pregunta tiene razón de ser cuando se supone que el discurso está relacionado con lo que ya existe y se ha expuesto, ya sea porque el alumno quiere hacerse eco de una idea o porque quiere contradecir una proposición, interpretar un texto, etc. El alumno debe identificar aquello que le autoriza a «declarar» lo que dice: la relación con el cuerpo del diálogo, la conexión con la realidad.

4. **¿Cómo lo sabes? ¿De dónde has sacado esa idea?**

   Solicitud de prueba, de justificación, que entraña una objetivación de la palabra. Al enunciar su razón de ser y su origen, el pensamiento adquiere sentido, lo que permite problematizarlo, puesto que abandona su evidencia inmediata y explica sus propios presupuestos. Estas preguntas son muy importantes porque explicitan los presupuestos implícitos de un discurso.

5. **¿Se habría resuelto el problema?**

   Esto permite restituir, conceptualizar, sintetizar la proposición destinada a resolver un problema dado y asegura la comprensión de todos, lo que permite cerrar una parte de la discusión y comenzar otra cosa.

6. **¿Qué es lo que quieres decir? ¿Quién podría repetir (reformular) lo que se ha dicho?**

   Este tipo de pregunta invita a profundizar, a explicar una cuestión o una idea, a meditar sobre su sentido o sinsentido. Ralentiza la discusión y evita precipitarse sobre los «estoy de acuerdo» y «no estoy de acuerdo», que constituyen más una reacción que una reflexión, lo que permite aprender a examinar pausadamente su contenido y analizarlo, con el fin de poder evaluarlo.

7. **¿Quién tiene un comentario que hacer sobre lo que acaba de pasar? ¿Quién podría describir lo que ha pasado?**

   Esta pregunta invita a los alumnos a que pasen al nivel de la meta-reflexión, lo que permite un balance, pues orienta el pensamiento hacia las cuestiones de método, la síntesis y la identificación de problemas y resume lo que se ha hecho bien, lo que está a medias y lo que ha salido mal.

8. ¿Quién no está de acuerdo? ¿Es esto siempre cierto? ¿Quién ve algún problema?

Esta pregunta invita a los alumnos a posicionarse frente a una proposición singular. Suele ser más eficaz que la pregunta «¿Quién está de acuerdo?», que suele resaltar lo que ya se ha producido. El desacuerdo promueve más directamente una justificación de la posición defendida, porque se debe desarrollar una nueva perspectiva, y permite sobre todo problematizar la discusión, porque se solicitan (si se da el caso) situaciones y circunstancias en las que la tesis en cuestión no sea defendible.

9. ¡Qué levanten la mano los que no estén de acuerdo!

Esta pregunta, al solicitar la opinión de todos sobre una hipótesis dada, permite sondear a la clase, lo que permite también detectar quién sigue el ejercicio, obligar a cada uno a posicionarse y preparar la siguiente etapa.

10. ¿Qué es lo que él (o ella) te ha enseñado? ¿Qué es lo que tú has aprendido?

Recapitulación de un momento de discusión, que permite aceptar la interpretación precedente, sopesar colectivamente la importancia de lo que acaba de decirse y sintetizar un discurso específico. En segundo lugar, esta interpelación moviliza de nuevo la atención de los niños. También puede preguntarse a final de una sesión, para evaluar la comprensión individual del ejercicio.

11. ¿Te ha hecho una pregunta? ¿Te ha respondido?

Incita a los niños a analizar la naturaleza del discurso que acaban de escuchar, definiendo su forma, y por este medio, su conformidad a una expectativa específica. Permite oponer, por ejemplo, una declaración y una pregunta, una idea y un ejemplo, pero sobre todo invi-

ta a reflexionar en un nivel meta, identificando la naturaleza de un discurso y la articulación de las relaciones entre los diferentes discursos.

12. ¿Te acuerdas de alguna idea que se haya dicho?

Instrumento destinado a propiciar un resumen: permite que el interpelado pueda medir su calidad de escucha. También permite poner en su lugar a alguien que no escucha o a un contestatario virulento.

13. ¿Qué es lo que te acabo de pedir ahora?

Proposición que se le hace al niño para que detecte las repeticiones, regularidades y principios de funcionamiento que le permitan anticipar el proceso de reflexión.

14. ¿Qué vas a hacer ahora? ¿Cuál es el propósito de tu intervención?

Obliga al alumno a que antes de tomar la palabra concrete su intención, tome conciencia de su objetivo y canalice su pensamiento. Esto es importante sobre todo para aquellos alumnos que levantan la mano de manera intempestiva, que quieren hablar sin seguir la discusión o que no trabajan lo suficiente su propio pensamiento.

15. ¿Cuál es la palabra importante? ¿Cuál es la palabra clave? ¿Cuál es el concepto?

Este tipo de pregunta invita al alumno a conceptualizar, ya sea identificando el término más importante de una frase o buscándolo él mismo, lo que permite a la vez clarificar el sentido de una frase, comprender lo esencial y habituarse a distinguir la función de los diferentes términos de una frase.

16. ¿Cuál es la diferencia entre estas dos palabras? ¿Cuál es la diferencia entre estas dos ideas? ¿Son equivalente estas dos palabras (o ideas)?

Este tipo de pregunta obliga al alumno a evaluar la relación entre dos o más ideas (o conceptos), invitándole a compararlas y a trabajar las relaciones, más que conformarse con la comprensión de una idea (o concepto) aislado. Esto produce un esfuerzo de transposición, puesto que se trata de examinar si a través de diferentes términos diversas proposiciones pueden considerarse idénticas. Se trata entonces de determinar si las modificaciones son accesorias o sustanciales, lo que exige articular un juicio que a veces es difícil de defender.

17. ¿Qué es lo que más te ha gustado? ¿Qué te ha parecido más interesante?

Este tipo de pregunta invita al alumno a no adoptar una actitud pasiva ante la actividad, sino a ser consciente de su vivencia personal. Se trata, pues, de explicar lo que ha uno le ha gustado o disgustado, lo que le ha parecido interesante o aburrido y ofrecer un análisis que a él mismo le interese, así como al resto de la clase y al profesor. Esto nos permite expresar la subjetividad y ponerla a prueba.

5 FILOSOFAR CON NIÑOS

LISÍMACO: ¡Cómo! Laques, ¿Sócrates se dedica a la educación de la juventud?
LAQUES: Te lo aseguro, Lisímaco.

Platón, *Laques*, 180c

ALCIBÍADES: Por los dioses, Sócrates, ni yo mismo sé ya lo que me digo.

SÓCRATES: Que ello no te inquiete demasiado. De haberte ocurrido *a los cincuenta años, difícil te sería* el remediarlo al tratar de *ocuparte de ti mismo;* más, por el contrario, *estás precisamente en la edad en que conviene darse cuenta.*

Platón, *Alcibíades I*, 127e

Si queremos que los adolescentes sean ciudadanos responsables que piensen por sí mismos no podemos esperar a enseñarles a filosofar cuando ya estén estudiando en la universidad o en el bachillerato, sino que debemos empezar a hacerlo cuando todavía se encuentren en la escuela primaria, y cuanto antes mejor.

Ésa es la propuesta que nos propone Brenifier, continuando el camino que en su momento inició Leonard Nelson en Alemania y luego Matthew Lipman en EE.UU. Y para ello analiza detalladamente los beneficios que aporta la introducción de la práctica filosófica en la escuela primaria, tanto en una dimensión intelectual (aprender a pensar por sí mismo) como en una vertiente existencial (aprender a ser uno mismo) e incluso social (aprender a pensar con los otros).

Pero para poder filosofar con los niños es necesario que nos tomemos en serio sus preguntas y valoremos positivamente su afán inquisitivo. Por ello, el autor examina en profundidad algunos de los comportamientos más frecuentes en los que incurren padres y educadores que impiden el desarrollo de un pensamiento autónomo, crítico y responsable, como no prestar atención a las preguntas del niño, no tomarse en serio su ilimitada capacidad de asombro y ser excesivamente complaciente.

Por último, cerramos esta sección con un breve texto cargado de ironía sobre la perniciosa influencia que ejercen las chucherías en los niños. En el fondo, nuestro filósofo está hablando de otra cosa: los caramelos son una metáfora de la tendencia creciente de algunos padres de maleducar a sus hijos, mimándoles en exceso, y de claudicar ante sus verdaderas funciones como progenitores. Estos padres hiperprotectores impiden el crecimiento de sus hijos y los condenan a ser perpetuamente menores de edad. Brenifier defiende una concepción más autónoma de la infancia, siguiendo así la estela marcada por el pensamiento ilustrado.

1

FILOSOFAR EN PRIMARIA

Un profesor sólo puede enseñar aquello que sus alumnos ya saben

¿Qué va a hacer la filosofía en educación primaria (o incluso en infantil)? Ya sea desde un punto de vista favorable o crítico, la mayoría de las personas que oyen hablar de este tipo de iniciativa se sorprenden muchísimo y se plantean la pregunta: *¿cómo se puede filosofar con niños de tres* a once años? Máxime cuando los jóvenes de bachillerato (cuyos resultados en esta materia no son especialmente buenos) a menudo tienen problemas con esta extraña asignatura de reputación más que dudosa.

Aunque también podemos plantearnos la pregunta de otra forma: ¿No es demasiado tarde para comenzar a filosofar cuándo uno tiene diecisiete o dieciocho años? ¡Cuántos profesores de filosofía constatan una y otra vez su impotencia al intentar estimular sin demasiado éxito el espíritu crítico de sus alumnos! Porque aunque algunos alumnos demuestran cierta facilidad intelectual para la reflexión filosófica (por causas generalmente relacionadas con un entorno familiar favorable a este tipo de actividad), esta circunstancia no suele producirse con el resto de los alumnos, para quienes el uso del pensamiento crítico y el desarrollo de la palabra como instrumentos de reflexión constituyen prácticas extrañas e inusuales.

Y no pretendo insinuar que la iniciación al pensamiento crítico tenga efectos milagrosos y resuelva de un golpe todos los problemas pedagógicos, pero si consideramos que esta necesidad realmente existe, ¿no podríamos evitar parcialmente la vertiente artificial, tardía y ajena de la dis-

ciplina, acostumbrando progresivamente a los niños a este tipo de trabajo según su desarrollo cognitivo y emocional? Evidentemente (y aquí es donde se encuentra la clave del asunto), deberíamos eliminar de la filosofía esos elementos especialmente culturales y eruditos que forman su «ganga» y «excipiente», y concebirla más bien como un instrumento para ponernos a prueba a nosotros mismos, o como la constitución de una individualidad que se construye desde la más tierna infancia. Es en este *giro copernicano* donde realmente se encuentra la verdadera dificultad, pues nos exigiría cambiar un buen número de conceptos educativos.

Intentemos comprender, en primer lugar, en qué medida una discusión con niños podría ser filosófica. Porque la práctica filosófica a menudo se encarna a través del diálogo, en particular, cuando de lo que se trata es de confrontar diferentes perspectivas, o cuando trabajamos con los más pequeños, puesto que aún no son capaces de trabajar con soltura escribiendo. Algunos nos preguntarán si esto no es más que una propedéutica a la filosofía, una simple preparación al trabajo filosófico. Pero desde el punto de vista de la tradición socrática, ¿acaso no es toda actividad filosófica en esencia una *propedéutica*, una preparación que nunca termina? ¿No consiste básicamente en un incesante proceso de interrogación? ¿No es toda idea particular una simple hipótesis, un momento efímero del proceso de reflexión?

En consecuencia, ¿se filosofa menos cuando se discute con otras personas que durante una teorización profunda y compleja?, ¿filosofa más un erudito que un niño de primaria? No es que no estemos seguros, es que la pregunta no tiene sentido. Si filosofar consiste en poner a prueba al individuo, deberíamos admitir que el despertar del espíritu crítico representa una transformación personal más importante que los análisis más brillantes de cualquier filósofo de

moda. En este sentido, creemos que esta práctica debería comenzar cuanto antes, si no queremos que el niño conciba su vida intelectual como una actividad periférica, exterior a su existencia, fenómeno que observamos muy a menudo en la institución filosófica y en la educación en general.

Admitimos, sin embargo, que al intentar iniciar una práctica filosófica con niños pequeños, se corre el riesgo de toparse con los límites de la propia filosofía. ¿No corremos el peligro de enseñar simplemente el aprendizaje de la lengua o de practicar algún tipo de «arte mínimo» de la discusión? ¿No se encuentra el ingrediente filosófico diluido de tal forma que emplear ese término para definir este tipo de práctica pedagógica en realidad constituye una tomadura de pelo? Pero consideremos el problema desde otro ángulo: preguntémonos, por el contrario, si el hecho de encontrarnos ante una situación límite (en la que se pone a prueba la idea de filosofar y su misma posibilidad) no nos coloca en la obligación de reconsiderar al máximo la definición de este tipo de actividad y de articular de forma mínima y, por lo tanto, esencial, su unidad constitutiva y limitativa. O dicho de otro modo: ¿la emergencia del filosofar no será por casualidad la sustancia misma de ese filosofar?

Sobre esta misma cuestión parece que hacía referencia Sócrates, pues en todo momento concibió la práctica filosófica como el aspecto más importante de la filosofía, fenómeno que todavía hoy sigue sin ser comprendido por muchos estudiosos. ¿No debería extrañarnos esa insistencia de Sócrates para que los supuestos enemigos de la filosofía, los sabios sofistas, filosofasen con él? Puede que Sócrates pretenda desafiarnos mostrándonos lo que puede alcanzarse: cómo el pensamiento pone en solfa el saber. Esta banalización extrema de la filosofía constituye quizás el elemento revelador por excelencia: la dramatización de esa actividad misteriosa que se escabulle, igual que el sentimiento amoroso, de todos los que intentan convertirla en su objeto.

Las tres dimensiones del filosofar

Como punto de partida, vamos a establecer tres registros de exigencia filosófica que servirán para desarrollar la discusión filosófica y que la diferencian del trabajo sobre las capacidades orales y escritas que pueden desarrollar otros profesores de primaria. En concreto, nos referimos a las dimensiones intelectuales, existenciales y sociales, que intentan transmitir las capacidades de pensar por sí mismo, ser uno mismo y ser dentro del grupo.

Intelectual: pensar por sí mismo

- Proponer conceptos e hipótesis.
- Estructurar, articular y clarificar las ideas.
- Comprender las ideas de los demás y las de uno mismo.
- Analizar.
- Reformular o modificar una idea.
- Trabajar la relación entre el ejemplo y la idea.
- Argumentar.
- Practicar la interrogación y la objeción.
- Iniciación a la lógica: relación entre los conceptos, la coherencia y la legitimidad de las ideas.
- Desarrollar el juicio.
- Utilizar y crear instrumentos conceptuales: error, mentira, verdad, absurdo, identidad, contrarios, categorías, etc.
- Verificar la comprensión y el sentido de una idea.

Existencial: ser uno mismo

- Singularizar y universalizar el pensamiento.
- Expresar y asumir su identidad personal a través de sus elecciones y nuestros juicios.
- Ser consciente de uno mismo, de sus ideas y de su comportamiento.

- Controlar sus reacciones emocionales.
- Trabajar su forma de ser y su pensamiento.
- Interrogarse, descubrir y reconocer el error y la incoherencia en uno mismo.
- Ver, aceptar, verbalizar y trabajar sus propios límites.
- Distanciarse de su forma de ser, de sus ideas y de uno mismo.

Social: pensar con los otros

- Escuchar al otro, proporcionarle su espacio, respetarlo y comprenderlo.
- Interesarse por el pensamiento del otro: descentrarse por medio de la reformulación, de las preguntas y del diálogo.
- Arriesgarse e integrarse en un grupo: permitir que los otros nos pongan a prueba.
- Comprender, aceptar y aplicar las reglas de funcionamiento.
- Discutir las reglas de funcionamiento.
- Responsabilizarse: modificación del estatus del alumno frente al del maestro.
- Pensar con los otros, en lugar de competir con ellos.

Pensar por sí mismo

Una de las formas posibles de resumir la actividad que nosotros describimos en este artículo es mediante el principio de pensar por uno mismo, idea muy apreciada por la tradición filosófica, y que Platón, Descartes o Kant consideraron como nuestra primera y fundamental obligación. Puede que algunos esbocen una sonrisa irónica por el hecho de insinuar que se pueda «pensar por uno mismo» con niños de primaria o infantil. Trataremos más adelante este tipo de reticencias; por el momento nos basta con afirmar que si desarrollamos esta línea de pensamiento hasta sus últimas

consecuencias, llegaremos a la conclusión de que en bachillerato, por no decir en la universidad, es muy frecuente que los alumnos, de todos modos, no tengan nada interesante que decir. Lo que por otra parte tampoco es muy extraño, puesto que la ignorancia y el desinterés por uno mismo –y por los demás– abundan de manera más o menos consciente y explícita.

Pensar por uno mismo significa ante todo comprender que el pensamiento y el conocimiento no son algo que cae del cielo completamente acabado, sino que son los individuos quienes los producen mediante la expresión de sus ideas. El pensamiento es una práctica, no una revelación. Por el contrario, si acostumbramos a los niños desde pequeños a creer que el pensamiento y el conocimiento consisten fundamentalmente en el aprendizaje y la repetición de las ideas de los adultos (ideas totalmente hechas), es muy poco probable que algún día aprendan a pensar por sí mismos, salvo por casualidad. Si actuamos así estaremos propiciando en el niño una conducta heterónoma e impediremos el desarrollo de su autonomía. Pero aún nos queda una dificultad por resolver: ¿cómo podemos hacer que los niños piensen por sí mismos?

En primer lugar, debemos convencernos de que, a pesar de todo, el pensamiento se define como un acto natural, como una capacidad que todo ser humano posee en diversos grados desde la más tierna infancia. Por el contrario, si queremos que esa capacidad natural se desarrolle, será necesario que los padres y los profesores realicen un trabajo considerable. En clase, cualquier ejercicio en este sentido debería consistir, antes que nada, en solicitar al alumno que articule los pensamientos más o menos conscientes que revolotean por su mente. Esta articulación del pensamiento constituye el primer elemento y el más crucial de la práctica de pensar por uno mismo. Por una parte, porque la verbalización de las ideas permite una mayor consciencia del pensamiento que

las genera. Por otra parte, porque las dificultades que encuentra el sujeto mientras desarrolla sus ideas son las mismas dificultades con las que tropieza el pensamiento consigo mismo: imprecisión, paralogismos, incoherencias, etc.

No se trata simplemente de conseguir que el niño hable o se exprese, sino más bien de invitarle a un mayor dominio de su pensamiento y su palabra. Aunque la comprensión, el aprendizaje y la recapitulación de un tema puedan también favorecer la capacidad de aprender a pensar por uno mismo, el modelo tradicional de enseñanza induce un tipo de aprendizaje que propicia el psitacismo, el formalismo, la palabra desencarnada y sobre todo el doble lenguaje: se instaura una ruptura radical entre expresar lo que se piensa y mantener el discurso que la autoridad espera de nosotros. Ruptura de consecuencias catastróficas, no sólo en el plano intelectual, sino también en el plano social y existencial.

En resumen, la capacidad de pensar por sí mismo se compone de bastantes elementos. En primer lugar, esto significa que tenemos que expresar lo que pensamos sobre algún tema (y ello implica que previamente se nos está exigiendo que hablemos) y precisar nuestro pensamiento, para ser comprendidos. En segundo lugar, pensar por uno mismo significa que debemos ser más conscientes de lo que pensamos, toma de conciencia que a su vez nos remite parcialmente a las implicaciones y a las consecuencias de estos pensamientos, apenas un esbozo forzado de razonamiento.

En tercer lugar, pensar por sí mismo significa trabajar sobre estos pensamientos y estas palabras para satisfacer las exigencias de la claridad y la coherencia. En cuarto lugar, significa enfrentarse al otro, que nos pregunta y nos contradice, y cuyo pensamiento y palabra debemos asumir para reformular nuestro propio discurso. Ninguna clase teórica puede reemplazar esta práctica, del mismo modo en que ningún discurso sobre la natación jamás podrá sustituir el momento de zambullirse en el agua y ponerse a nadar.

Ser uno mismo

Para el sujeto existente y pensante que es el niño, asistir a la escuela es una actividad alienante, por muy chocante que esta afirmación pueda parecerle a algunas personas. Una vez dicho esto, y para tranquilizar un poco a los padres y a los profesores, añadiremos que toda actividad educativa es alienante en cierta medida, puesto que pretende despojar al niño de su estado de naturaleza e introducirlo en la comunidad humana. Por ello, debemos ser conscientes de las pretensiones paradójicas de la empresa educativa. Sobre todo si tenemos en cuenta que la educación francesa, de por sí bastante tradicional, es uno de los sistemas educativos occidentales que más insiste en esa dimensión «alienante» y «desgarradora» que implica todo proceso educativo, a pesar de algunos tímidos cambios que se observan en la educación primaria durante estas últimas décadas.

El problema reside en saber si optamos por una visión naturalista de la educación o por una visión clásica. En la primera, se otorga libertad al niño para que exprese sus tendencias «naturales», mientras que la segunda descansa principalmente en la transmisión de un conjunto de valores, de conocimientos o de verdades. No existe una solución perfecta capaz de garantizar el éxito de esta empresa, aunque lo importante es que seamos conscientes de la tensión sobre la que se aplica toda acción educativa, único parapeto entre Escila y Caribdis.

Para ser más precisos, describiremos dos tipos de resistencia a la actividad filosófica en clase, tanto en primaria como en secundaria.

En primer lugar, nos encontramos con el «síndrome del buen alumno»: ese que no se arriesga salvo que esté seguro de saber la respuesta correcta. Sabe que si el profesor le hace una pregunta es porque anteriormente le ha proporcionado el modo de encontrar la respuesta «correcta». Si a este

tipo de alumno le preguntamos algo sin que pueda adivinar cuál es la respuesta que esperamos de él –o de ella–, se sentirá confuso y permanecerá en silencio, evitando así darnos una respuesta «incorrecta», inadecuada o impropia.

El alumno aplicado a menudo es un experto en adivinar las expectativas del adulto y es capaz de reproducirlas sin ningún problema, puesto que confía más en ese adulto que en sí mismo. Nos encontramos generalmente ante unos alumnos que no crean problemas, con un comportamiento muy gratificante para el profesor, que desearía tener más alumnos de este tipo. Por lo tanto, nos encontramos ante un alumno con un perfil muy «escolar» (lo que no impide en absoluto que a veces pueda ser creativo), que admira fuertemente el orden establecido y que apenas valora lo individual, especialmente si la autoridad está presente. En este sentido, no se permite ser él mismo (y eso puede llegar a convertirse, con el tiempo, en un auténtico problema), puesto que toda su identidad se fundamenta en la aprobación de la institución: ante la presión exterior no es capaz de afirmarse.

Luego tenemos el denominado «mal alumno»: esa imagen especular del «buen alumno» que, como toda inversión, conserva lo esencial de aquello a lo que se opone. Es la versión astuta del primero: perfectamente consciente de los mecanismos institucionales que se ponen en marcha en la escuela, aunque mucho más cínico. No se trata de que no se sienta capaz de jugar el juego o de que no tenga ganas de hacerlo. Él sabe «jugar» a su manera, engañando con plena conciencia de ello: debe permanecer en clase y, a pesar de que en ese momento preferiría encontrarse en otro lugar, sabe cómo ausentarse del aula aunque se encuentre físicamente presente. Conoce muy bien los límites que puede traspasar y cuando decide transgredirlos es consciente de lo que está haciendo. Sabe lo que debe hacer y es por eso que no lo hacé: no tiene ninguna confianza en el adulto o con-

fía muy poco, pero sabe conseguir lo que quiere, por muy destructores que a veces puedan ser sus «deseos».

¿Por qué nos extendemos sobre estas «caricaturas» de los alumnos? Para mostrar en negativo lo que esperamos del ejercicio filosófico: atreverse a emitir juicios sin que sepamos con certeza o seguridad si son la respuesta correcta que el profesor espera de nosotros; atreverse a confrontarse con los demás sin saber jamás quién tiene razón; aceptar que el otro (nuestro semejante) pueda tener alguna cosa que enseñarnos sin que ninguna institución le haya otorgado a priori alguna autoridad al respecto. De este modo, se difumina un poco la jerarquía entre el profesor y sus alumnos, y eso puede significar un problema para algunos alumnos, que ya no saben a quién tienen que obedecer, mientras que otros ya no saben contra quién deben oponerse.

La única opción posible consiste en implicarse y comprometerse en el juego, no tener miedo de cometer un error, tener el valor suficiente de ser uno mismo y ser conscientes de nuestros límites, evitando en todo momento tanto la glorificación de uno mismo como el desprecio personal.

Pensar con los otros

Una buena parte del ejercicio de la discusión filosófica se refleja en la relación del niño con el mundo que habita, eso que podríamos denominar el proceso de socialización. Podríamos incluso afirmar que este proceso específico no se diferencia en nada del ejercicio que nosotros describimos, puesto que toda actividad escolar en grupo implica una dimensión de socialización. Por otro lado, podemos interrogarnos acerca de la relación entre esta socialización y la filosofía. Partimos de la idea de que la dramatización fortalece la relación con otras personas, elemento que ocupa un papel central en el funcionamiento de nuestro ejercicio y que nos permite crear una situación en la que esa relación puede ser a su vez objeto de análisis.

Explicaremos desde diversas perspectivas qué es lo que estamos queriendo decir. En primer lugar, las reglas que se establezcan exigen de cada participante que se distinga de los demás. En segundo lugar, las reglas entrañan conocer a los otros participantes: saber qué es lo que éstos han dicho. En tercer lugar, inducen a participar en un diálogo e incluso en una confrontación con los otros. En cuarto lugar, implican que podemos cambiar al otro y que podemos ser cambiados por él. En quinto lugar, implican verbalizar estas relaciones, considerar como parte de la discusión aquello que habitualmente permanece en la oscuridad de lo no dicho o que, como máximo, se limita a la simple alternancia entre la reprimenda y la recompensa.

Convertir el problema o la dificultad en un objeto que pueda manipularse, en materia de reflexión: sin duda, ésta es una de las características específicas de la actividad filosófica, eso que a veces se denomina como problematización. Problematización que implica trabajar el pensamiento allí dónde se encuentre, considerarlo tal como es y trabajar a partir de esta realidad, más que desde una realidad teórica definida a priori.

Podríamos comparar nuestra actividad con la práctica del deporte en equipo, que representa un factor importante de socialización en los niños, pues les permite conocer al otro, saber qué es lo que hace, actuar sobre él y confrontarse con él. Este tipo de actividad se distingue de la actividad intelectual clásica, que generalmente se produce en soledad, incluso cuando uno se encuentra en un grupo. Tendencia intelectual individualista que la escuela promueve de forma natural, a menudo sin que los profesores sean plenamente conscientes y que tiende a exacerbarse con el transcurso de los años, ocasionando numerosos problemas y amplificando la vertiente competitiva del proceso «yo gano, tu pierdes».

Por el contrario, la práctica que nosotros describimos promueve la dimensión de «pensar junto con otros». Pretende introducir la idea de que pensamos no contra el otro o para defendernos del otro (porque nos produce temor o porque competimos contra él), sino gracias al otro y a través del otro. Por un lado, porque la reflexión general evoluciona gracias a las contribuciones de los alumnos a la discusión. Periódicamente, el profesor deberá recapitular las contribuciones más importantes que dan forma a la discusión. Por otro, porque discutiendo aprendemos a enriquecernos con las aportaciones de los otros, debatiendo con ellos, cambiando de opinión y colaborando en modificar las suyas, en lugar de aferrarnos desesperadamente –o con rabia– a nuestro miedo y a nosotros mismos.

Asimismo, el hecho de que las dificultades de asumir los problemas planteados por un compañero o por el profesor formen parte de la discusión ayuda a desdramatizar la crispación individual e incita al niño a razonar en lugar de a «tener razón». Mencionamos de pasada que este tipo de temor, si no se trata adecuadamente, puede provocar mayores dificultades, cada vez más visibles con los años de escolaridad, por no hablar de las repercusiones en la edad adulta.

Si desde los primeros años acostumbramos a los niños a pensar en común, aprenderán al mismo tiempo a asumir su pensamiento singular, a expresarlo, a ponerlo a prueba con el de los demás, a enriquecerse con el pensamiento de los otros y a conseguir que ellos se enriquezcan con el suyo. En consecuencia, la dimensión filosófica de este ejercicio consiste en que los niños tomen conciencia de sus procesos mentales individuales y colectivos, de los obstáculos epistemológicos que dificultan la reflexión y su expresión, y que sean capaces de verbalizar estos frenos y estos obstáculos, proponiéndolos también como posible tema de discusión.

Un último argumento a favor de este proceso creciente de socialización a través del pensamiento reside en que la desigualdad de oportunidades entre los niños aparece muy pronto, incluso durante la educación infantil, siendo visible cómo algunos niños carecen por completo del hábito de la discusión. Independientemente de la relativa facilidad o dificultad individual para discutir, el profesor constata que existen niños a los que no les sorprende demasiado que se quiera debatir con ellos, mientras que otros parecen no comprender en absoluto qué es lo que se espera de ellos cuando se les invita a hablar; comportamientos que con toda seguridad están influidos por el contexto familiar. Es así como la palabra, que debería ser fuente de integración y socialización, se convierte en un factor de segregación y exclusión.

2

CÓMO EVITAR LAS PREGUNTAS DE LOS NIÑOS

Como todas las actividades humanas, la filosofía con niños sufre una serie de tics y de lacras. En primer lugar, podríamos preguntarnos por qué un adulto prefiere trabajar con niños en lugar de trabajar con adultos. Por supuesto que existen todo tipo de buenas, generosas y nobles razones que justifican y explican esta clase de elecciones profesionales, pero, como siempre ocurre en el análisis filosófico, es necesario que señalemos cuáles son las «patologías» naturales que constituyen al mismo tiempo la causa y el resultado de estas elecciones. Y como el arte de preguntar parece ser parte del núcleo de la práctica filosófica, intentaremos analizar en concreto cómo tratan los adultos las preguntas de los niños.

Adultos con niños

No pretendemos proponer un extenso estudio sobre la cuestión, sólo deseamos arrojar un poco de luz sobre la actividad filosófica, y poder así obtener algunas consecuencias provechosas. Una persona que encuentre dificultades para establecer una relación funcional con adultos se dirigirá hacia los niños, de manera intuitiva o consciente. En primer lugar, porque en la mayoría de los casos, los niños no representan un desafío para su identidad, y él –o ella– se siente grande y fuerte en su presencia. En segundo lugar, porque la autoridad y el poder sobre los niños se concede de forma automática al adulto. En tercer lugar, porque un adulto, en comparación con el niño, tiene la sensación de saber mucho. En cuarto lugar, porque el adulto puede revivir su infancia, sintiéndose así a gusto con sus pequeños compañeros.

Sin embargo, todo esto no es una cosa que sea totalmente clara y rotunda, ni tampoco particularmente consciente. Como ya mencionó Schiller, «en la relación entre el adulto y el niño existe siempre una cierta ambigüedad». Cuando un adulto observa cómo tropieza un bebé que está aprendiendo a andar, indudablemente se siente muy competente, fuerte y poderoso en comparación con él, pero al mismo tiempo se siente un poco celoso al saber que ese jovencito tiene toda una vida por delante, todo un mundo de posibilidades por desarrollar, de opciones por descubrir, y por ello el adulto siente cierta insatisfacción con respecto a su pasado totalmente clausurado. (Las personas bienpensantes que nos lean protestarán enérgicamente y replicarán que ellos jamás han sentido estos sentimientos negativos hacia un pobre niño inocente e indefenso.)

Los niños son filósofos de manera natural, en la medida en que son capaces de plantearnos preguntas con mucha facilidad. A una edad en la que tienen tanto por descubrir sobre el mundo y sobre ellos mismos, la sorpresa, el asombro y la fascinación, características importantes para un filósofo, juegan todavía un papel fundamental en su vida, aunque todavía no son totalmente conscientes del contenido de las preguntas que formulan. Tomemos como ejemplo «el por qué», que puede ser pronunciado de manera mecánica y sin ningún deseo real de respuesta. Sin embargo, como cualquier otro rasgo de la naturaleza humana, esta característica también puede dominarse o estimularse, interrumpirse o desarrollarse.

Así, a la edad de siete u ocho años observamos cómo un cierto principio de realidad (que igualmente podríamos denominar principio de certeza) invade el espíritu del niño, asfixiando la interrogación metafísica que hasta entonces constituía la mayor parte de su vida intelectual. Entra entonces en una edad «científica», que comprende también

su propio ámbito de preguntas y respuestas establecidas, pero que tiende a restringir su actividad al campo de lo físico y de lo posible, que generalmente son más aceptables.

Lo que queremos decir es que aquí ocurre un cierto condicionamiento de la mente del niño totalmente previsible y aceptable, puesto que este proceso constituye la mayor parte del aprendizaje de la vida en sociedad, necesario para conformarse al comportamiento y conocimiento socialmente adquirido, aunque también entraña una limitación y una disminución importante de las competencias intelectuales del niño. Ahora bien, la naturaleza y las modalidades de esta transformación dependerán en gran medida del contexto cultural y familiar que rodeen al niño. Desde nuestra perspectiva, la enseñanza filosófica consiste en iniciar, mantener y restaurar esa capacidad ilimitada de hacer preguntas que permite que el niño –y más tarde el adulto– pueda pensar lo impensable. Intentaremos mostrar ahora cómo se puede *inhibir lentamente*, o de *modo brutal*, este potencial que posee el individuo de funcionar como un espejo de sí mismo.

Demasiado ocupado

Hemos identificado las tres formas principales con las que se puede desalentar el deseo de formular preguntas y la capacidad de asombro de los niños hasta hacerlos desaparecer casi por completo. Las presentamos en un orden creciente de sutileza y sofisticación, aunque el proceso no sea tan automático como nosotros lo presentamos aquí, pues a menudo funciona con una mezcla heterogénea de comportamientos por parte de los padres y los adultos.

El primer obstáculo, el más común y el más rápido, consiste pura y simplemente en no prestar atención a las preguntas del niño ni a su ilimitada capacidad de asombro. Se puede presentar de dos formas: de modo indirecto, no escuchando lo que nos pregunta el niño, o de manera brutal,

obligando al niño a guardar silencio o enviándole a molestar a otra parte. Nos parece importante clasificar estos dos tipos de reacción en la misma categoría, pues aunque una de ellas conserve una apariencia más suave y civilizada, a largo plazo las dos producen exactamente el mismo efecto.

Y cuántos padres, que nunca o muy raramente privan a sus hijos de su derecho a expresarse, y que hasta se horrorizarían con la mera idea de hacerlo, con la mejor conciencia del mundo se mantienen ocupados con sus propios asuntos (ya sea su trabajo, comprar, ver la televisión o ir a diferentes lugares), independientemente de la utilidad o necesidad de estas tareas, sin tomarse el tiempo necesario para escuchar a su hijo. Al actuar así, los padres establecen una jerarquía muy precisa en la mente de sus hijos, determinando en ese momento y en el futuro aquello que es *realmente* importante de aquello que sólo es secundario: las preguntas de sus hijos. La necesidad inmediata prima definitivamente sobre la gratuidad del examen intelectual y sobre la belleza de la contemplación. Por ello, estos adultos no deberían lamentarse si más tarde descubren que su hijo no reflexiona antes de actuar y que sólo actúa siguiendo sus primeros impulsos.

Respuestas «falsas»

La segunda forma de no tomarse en serio las preguntas de los niños consiste en responder a sus preguntas, independientemente de su sofisticación y de lo apropiado de las respuestas, aunque el momento y la forma en que se den estas respuestas marcarán una clara diferencia. El motivo de nuestra crítica descansa, en primer lugar, en que este tipo de comportamiento por parte del padre o del profesor induce una *falsa* relación con las preguntas, y en segundo, porque así se fomenta la tendencia a depender de una autoridad exterior y se propicia la heteronomía en lugar de la autonomía.

Calificamos de «falsa» esta relación porque las preguntas no se valoran por sí mismas como un precioso regalo que nuestra mente nos ofrece, sino que se ven transformadas en simples deseos que deben ser satisfechos, en una laguna que debe ser colmada; situación desagradable que el padre «benevolente» deseará obstinadamente corregir proporcionando respuestas «fáciles», consabidas, «prefabricadas». El problema es que muchas veces estas respuestas de valor aleatorio son menos innovadoras y creativas que la pregunta que las provocó.

La idea que nosotros avanzamos aquí consiste en afirmar que una pregunta tiene valor por sí misma. La pregunta representa una apertura al mundo y al ser, que necesariamente produce un concepto o una idea en forma negativa con el mismo valor que su imagen especular: la respuesta. Una pregunta goza también de un cierto valor estético: su forma es capaz de estimular nuestra mente, como una pintura o una escultura que alguien contempla por el mero placer de hacerlo, sin ningún tipo de preocupación urgente sobre la utilidad, la verdad o la solución que ese problema presenta a sus sentidos o a su razón.

Esta perspectiva no prohíbe cualquier intento de respuesta, aunque desde nuestra concepción la respuesta pierde parte de su valor, una vez que la hemos retirado de su pedestal y dejamos de considerarla como el objetivo final y último de los procesos mentales. En el fondo, no podemos responder a las preguntas importantes, y tampoco deberíamos hacerlo. Las preguntas sólo pueden problematizarse: es decir, primero hay que analizar su contenido y apreciarlas por lo que producen para, en un segundo momento, sugerir algunas ideas susceptibles de esclarecer aquellos aspectos que puedan proporcionarnos materia para una discusión. Preguntar es un experimento mental, un instrumento que nos permite explorar los límites de nuestro conocimiento y de nuestra comprensión. Por esta razón, es muy importante

que el adulto, el padre o el profesor, admita algunas veces que no puede contestar una cuestión determinada, porque no conoce la respuesta, o porque no existe una repuesta definitiva a esa pregunta; y en ese caso la pregunta debe satisfacerse a sí misma, aunque sólo sea temporalmente, como una garantía de nuestra vida mental.

Indudablemente, esta concepción podrá provocar alguna ansiedad en el niño –y en el adulto–, que necesita ciertos valores en los que poder anclar su existencia y su vida espiritual, del mismo modo que necesita alimento para satisfacer sus necesidades biológicas. Afortunadamente, el niño no come siempre que lo desea, sino que se le enseña a diferir la satisfacción de sus necesidades biológicas, con el fin de liberarle de la satisfacción inmediata de sus propios impulsos. El deseo y el estado de insatisfacción son en sí mismos sanos y productivos, mientras se les permita representar su papel en el tiempo y siempre que nos abstengamos de «resolver» en ese mismo momento la equivocidad y la duda que provocan en el individuo. Además, el niño debería irse acostumbrando a esa situación, ya que el desequilibrio, la irregularidad y el desasosiego son características fundamentales y constitutivas de la vida.

Autonomía

En relación con el problema de la autonomía, es indispensable que el niño aprenda a desenvolverse por sí mismo. Este tipo de enseñanza requiere que el adulto reprima la tendencia natural «maternalista» (que nos incita compulsivamente a «darle de comer la papilla») e invite al niño a confrontarse consigo mismo y a desarrollar sus propias capacidades.

«Es mejor enseñar a pescar a un hombre que ofrecerle peces», dice un viejo proverbio chino, porque al proporcionarle el pescado impedimos que esa persona pueda aprender a pescar por sí misma, por muy nutritivos que puedan ser

estos peces. Pero claro está, y aquí es donde se encuentra la raíz del problema, es mucho más práctico suministrar peces frescos, simples objetos que pueden ser manejados con facilidad, mientras que enseñar a pescar entraña un procedimiento mucho más lento y sutil, que requiere que la persona que enseña tenga un conocimiento muy profundo de su propio arte y, al mismo tiempo, sea más perspicaz con respecto al funcionamiento global del niño.

Es decir, debemos optar por eso que Platón denominaba «el método largo» frente al «método corto», aquel en el que el maestro proporciona respuestas «precocinadas» a sus alumnos. El niño tiene que aprender a trabajar por sí mismo, si no estará eternamente buscando sus respuestas en las autoridades establecidas, en lugar de buscarlas en sí mismo.

El aprendizaje de la autonomía debe comenzar muy pronto: mediante imposiciones de autodeterminación forzada no conseguiremos que el joven adulto se inicie en este aspecto crucial de su existencia, a pesar de lo que piensen muchos padres cuando tienen que enfrentarse con la urgencia de un problema específico que consideran como una influencia negativa y perversa del mundo exterior sobre su niño. El proceso que intentamos impulsar no es otro que el de estimular al niño con el fin de que confíe en sus propias capacidades para pensar, producir ideas, deliberar y juzgar por sus propios medios, y esta tarea únicamente podrá alcanzarse a través de una lenta iniciación, de una práctica continua que debe comenzar cuanto antes.

El enfoque pedagógico que proponemos suele encontrar dos tipos de objeciones estrechamente enlazadas entre sí. A la primera objeción la podemos denominar «el argumento del valor», y a la segunda, su corolario, «el argumento de la duda».

El «argumento del valor» afirma que los niños necesitan valores para desarrollarse como personas, puntos de referencia sin los cuales no podrían crecer ni convertirse en

adultos maduros y responsables, valores sin los que el ser humano no está completo. Por ello, los padres –o los profesores–, para educar convenientemente a sus hijos, deben proporcionar una serie de líneas directrices sobre los temas fundamentales: el bien y el mal, la verdad y la mentira, la belleza y la fealdad, los derechos y los deberes, las obligaciones y las prohibiciones, etc.

Según esta concepción, los adultos se conciben a sí mismos como los guardianes de ciertos principios adquiridos y heredados que forman una axiología aproximada cuyos fundamentos no están muy claros, cuando no están repletos de contradicciones. Pero a pesar de esto, los adultos están convencidos de que sus valores son necesarios para los niños y de que ellos son los responsables de su conservación y mantenimiento, por una mezcla de razones prácticas e ideológicas, o simplemente por afirmar su autoridad. Si insistimos sobre la dimensión arbitraria de este enfoque educativo es simplemente porque en este caso la razón no representa un papel muy importante, más bien podríamos decir que está prácticamente ausente. Ciertamente, es muy útil y necesario inculcar a los niños un conjunto de «verdades» generales sobre la realidad que se deriven de nuestra experiencia como adultos, de modo que sus acciones no se reduzcan a actuar caso por caso, y que aprendan a no a actuar guiados simplemente por el impulso. No debemos olvidar que nuestra empresa está dirigida a proporcionar un sentido al mundo y a su propia existencia, un sentido que el niño necesita.

Si no conseguimos crear un cierto espacio de libertad para que el niño pueda desarrollar su propia visión del mundo, éste, igual que muchos otros seres humanos, será sólo el triste reflejo de un condicionamiento reduccionista, rígido e irreflexivo. A menos, claro está, que se rebele contra esta perspectiva dogmática con otra contraperspectiva igualmente dogmática. En este sentido, por razones intelec-

tuales, morales y existenciales, hay que introducir al niño en la práctica del conocimiento y el uso de principios generales, con un cierto grado de imposición, para que estos principios no pierdan su fuerza, aunque el niño necesita también aprender a analizar, comparar, criticar, preguntar y formular estos principios generales. Esta propuesta educativa, que apuesta por la razón y por la autonomía, exige un compromiso amplio, generoso y exigente ante el que muchos padres y profesores retroceden, por diversas razones: falta de energía, falta de educación, temor, etc.

Casi los mismos argumentos pueden usarse con el argumento de que la duda genera angustia. Si protegemos a un niño de todo tipo de confrontación corporal, estaremos dificultando el desarrollo de su fuerza física. Y lo mismo ocurre con su fuerza psíquica. Ahora bien, si uno concibe su responsabilidad hacia el niño principalmente como una protección contra sí mismo y el mundo exterior, no debería sorprendernos que este niño desarrolle una concepción paranoica del mundo, un mundo que jamás se parecerá a lo que debería ser, un mundo en el que nunca podrá intervenir cuando sea adulto porque jamás habrá trabajado sus propias capacidades, porque jamás se le habrá permitido utilizar sus propios recursos, su propias fuerzas, su propio poder.

¿Cómo puede una persona ser generosa y libre si nunca a experimentado la angustia de la duda, si jamás se le ha enseñado a enfrentarse a ella, a aceptarla, a salir de ella, o incluso a amarla como una especie de desequilibrio que nos mantiene vivos? ¿Acaso no constituye un primer síntoma de una sociedad de consumo el hecho de que los adultos estén más preocupados por satisfacer sus pequeñas necesidades inmediatas que por superar cualquier gran desafío que pueda entusiasmarlos verdaderamente? Claro que esta última actitud exigiría que desarrollaran a lo largo del tiempo una cierta confianza en sí mismos, a pesar de los obstáculos y las dificultades aparentes.

El último punto que deseamos señalar sobre esta cuestión tiene que ver con el hecho de que los niños poseen un sentido más agudo de la gratuidad que los adultos: saben cómo jugar, cómo actuar, fingir «como si...», por eso probablemente se sientan menos amenazados que sus compañeros más viejos por el libre examen de las ideas. Por el contrario, los adultos tienen mucho más que perder y mucho más que demostrar: a menudo su temor a la muerte y al absurdo es mayor que su amor por la autenticidad, la vida espiritual o los retos intelectuales. Y ésa es probablemente la razón principal por la que los adultos se sienten obligados a responder las preguntas de los niños; por ello rechazan abiertamente reconocer su ignorancia sobre las preguntas fundamentales e imponen su autoridad sin ninguna consideración. Todo ello con la mejor conciencia del mundo y por el bien supremo de los niños, al menos, aparentemente.

Complacencia

El tercer medio más importante con el que se extingue el deseo inquisitivo del niño y su asombro es a través de lo que podría calificarse como actitud condescendiente o complaciente. Su manifestación más frecuente aparece en forma de exclamación, a modo de respuesta a las palabras del niño, algo parecido a: «¡Oh! ¡Escucha esto! ¡Qué cosas tan monas dice este niño!». Con la palabra complacencia entendemos al mismo tiempo una complacencia tanto con respecto al niño como en relación al adulto consigo mismo, considerado este último como testigo de las palabras infantiles y autor del comentario, en su actitud paternalista y satisfecha. También se trata de una complacencia hacia el niño, puesto que, por nuestra comodidad, no le permitimos que se escuche a sí mismo, no le animamos a escucharse realmente, a continuar su discurso, a explicarse, a comprender sus propias palabras y a considerar sus consecuencias y aplicaciones.

En general, incitamos al niño a que ofrezca un espectáculo que complace los adultos, a que «sea una monada» de niño, a que diga algunas palabras con la expectativa de obtener cierto éxito fácil, éxito que el niño alcanzara en la medida en que provoque una exclamación de satisfacción por parte de la autoridad. En cuanto al adulto, éste se conforma con poca cosa, ya que ni siquiera se toma el tiempo de pensar realmente lo que acaba de escuchar. Quizás el niño deseaba expresar algo profundo y poderoso, pero su intento ha sido en cierta medida ridiculizado, reducido simplemente a un gesto afectado y coqueto. Y aunque, al principio, la risa, la sonrisa o la exclamación del adulto le sorprendan, en un segundo momento el niño se sentirá satisfecho por su éxito: la próxima vez intentará obtener deliberadamente el mismo resultado, en lugar de expresar nuevamente algo profundo. De este modo, estaremos fomentando un comportamiento de histrión.

El trabajo que se le plantea al adulto, el verdadero reto, se encuentra en profundizar y actualizar la intención del niño. Porque no podemos ignorar el hecho de que los niños tienen a veces intuiciones muy fuertes y poderosas del tipo «¡el rey está desnudo!», o como cuando nos plantean una de esas preguntas fundamentales que hemos olvidado hace ya mucho tiempo, una de esas cuestiones tan embarazosas, del estilo de «papá, ¿por qué estamos aquí». La responsabilidad del adulto debe consistir principalmente en invitar al niño a ir un poco más lejos, responsabilidad que requiere de apertura, receptividad, vigilancia, paciencia y un mínimo de rigor. Numerosos profesores descartan con demasiada facilidad el discurso del niño precisamente porque posee alguna de estas deficiencias, cuando una escucha más cuidadosa les habría proporcionado las claves de ciertas dificultades pedagógicas o les habría permitido esclarecer o justificar ciertas interpretaciones inesperadas. No olvide-

mos que la reacción «¡pero que cosas tan monas dice este niño!» es el equivalente inverso y la imagen especular de «¿pero qué tonterías estás diciendo?»: en los dos casos se ignora el sentido profundo de lo que el niño está diciendo.

La condescendencia es una actitud compleja. ¿Por qué tendríamos que enfadarnos con alguien que está siendo amable con nosotros? Si nos quejamos a una persona por su falta de respeto cuando se dirige a nosotros de este modo, él opondrá a nuestras críticas su amabilidad y sus buenas intenciones. Y qué podríamos responder, salvo algo así como «¡me estás tratando como a un niño!». Los adolescentes se rebelan furiosamente contra este tipo de actitud, aunque difícilmente llegan a comprender y conceptualizar el problema que plantea este comportamiento, primando entonces el sentimiento de frustración y de cólera como el único modo de rebelión. Sin embargo, el niño todavía funciona dentro de un tipo de relación de dependencia, por lo que muy difícilmente podrá molestarle la complacencia.

Lo que el niño desea principalmente es obtener manifestaciones de amor y de aprecio, ya que todavía no está demasiado angustiado con el problema de su propia autonomía, y mucho menos con respecto a las cuestiones relacionadas con el pensamiento y las ideas. Así, con demasiada rapidez, el niño sacrificará su deseo de expresar pensamientos profundos, sutiles y apasionados (una habilidad que todavía no domina por completo) para complacer a la autoridad de sus padres, de sus maestros o de los mayores.

El niño se siente más apreciado con las muestras de condescendencia que con la demanda de un cuestionamiento suplementario por parte de un adulto, salvo que se haya vuelto consciente de sus capacidades para pensar, las aprecie y tenga confianza en ellas. Observemos esa sonrisa permanente que algunos adultos muestran como señal de bienvenida ante las palabras de un niño: ¿no nos sentiríamos

nosotros insultados si se nos escuchase con esa misma sonrisa casi forzada? Una sonrisa demasiado frecuente, que para un recién nacido puede tener un significado muy importante, pero que puede convertirse en un obstáculo cuando el niño crece y tiene entonces necesidad de que se le tome en serio.

Querer a los niños

Definitivamente, los adultos pueden aprender mucho si se atreven a filosofar con los niños. Los niños, debido a su ausencia de excesivo condicionamiento social, a esa actitud ingenua que les caracteriza, una actitud cercana a lo fundamental y originario, menos atemorizada por las verdades generales y por sus implicaciones, menos preocupada por la aprobación de la sociedad, menos calculadora y cínica, son capaces de producir perlas de sabiduría y de verdad que a nosotros, los adultos, tanto nos complace escuchar. «Sólo los niños son capaces de decir la verdad», afirma el dicho popular. Hasta el punto de que algunos teóricos no han dudado en convertir al niño en un verdadero maestro y, como siempre que se coloca a un maestro sobre un pedestal y se le glorifica, los idólatras renunciarán a su propia capacidad de pensar y, en el caso que nos ocupa, abandonarán su propia capacidad de confrontarse a sí mismos con la radicalidad de su infancia.

Solemos olvidar con demasiada facilidad que el niño ignora su infancia: debe recorrer un largo camino antes de conocerse a sí mismo y a su entorno. La mente humana es retorcida: está suficientemente familiarizada consigo misma como para alimentar y fomentar sus tendencias más arteras. Nuestra astuta mente está entrenada desde muy joven para interpretar el mundo, darle un sentido, adaptar su lenguaje y su verdad, con tal de sentirse más cómoda y a gusto y olvidar su propia debilidad y mortalidad. Ya sea porque no escu-

chamos al niño –de manera grosera o sutil– o porque le hacemos callar con respuestas, o porque sonreímos y reímos sus gracias, o porque contemplamos y admiramos su incipiente individualidad, o porque caemos en la confortable trampa de la nostalgia: sólo un pequeño cambio de mentalidad separa el utilitarismo, el dogmatismo, el cinismo y el romanticismo. En todos los casos, estas actitudes protegerán nuestro viejo ser desgastado de las chispas de genio primitivo que inesperadamente saltan de la inconsciencia de nuestros niños. Sería muy fácil utilizar a esos pequeños seres y sus ocurrencias como un simple instrumento para ofrecer a nuestro ansioso y temeroso yo un suplemento espiritual.

No nos convirtamos en esos viejos y patéticos emperadores chinos que solían bañarse con docenas de adolescentes para obtener así un poco más de juventud y longevidad. Corremos el peligro de querer a los niños de la misma forma en que la dama caritativa de la alta sociedad quiere a sus pobres. La señora visita las barracas donde vive la chusma cada domingo al mediodía, después del desayuno y antes del té, les lleva algunos vestidos viejos y cuelga dos o tres cortinas con lacitos en sus ventanas sin cristales. Ella se siente bien, muy bien, y este intenso y cálido sentimiento de buena conciencia le acompañará durante toda la semana, mientras se dedica a sus actividades mundanas, frívolas y sin interés.

Los niños pueden ser espíritus muy provocadores, si somos capaces de provocar su espíritu. El adulto que se presenta a sí mismo como «animador» de una discusión filosófica con los niños y no les confronta con su propio pensamiento, tampoco será capaz de confrontarse consigo mismo. Si el animador no se compromete en una actividad filosófica no podrá asegurar que los niños vayan a filosofar, puesto que ellos ignoran en qué consiste la filosofía y cuáles son sus exigencias, exigencias que deberá enseñar. Si el

adulto no encuentra una forma de involucrarse profundamente en la reflexión filosófica durante el trabajo de clase (una implicación que tendrá que ser necesariamente distinta a la de sus alumnos), los niños se sentirán poco inclinados a implicarse más adelante. Después de todo, él es el profesor, y si el profesor actúa como un espectador, los niños harán lo mismo, participando en el ejercicio solamente de manera formal.

En general, los adultos están contentos con los niños, como con cualquier otro ser u objeto, porque obtienen de ellos lo que estaban esperando. Esta afirmación seguro que les sonará demasiado dura a todas esos adultos de «buena voluntad». Pero no importa lo buena que sea esta voluntad, sigue siendo una voluntad. Y esta voluntad es muy diversa. El esquema más clásico es la voluntad de ver en el niño aquello que nosotros previamente introducimos en él (el beneficio de nuestra inversión) y la voluntad de ser satisfechos escuchando el eco de nuestras propias palabras, de nuestro propio sistema de pensamiento. Qué más da que se haga escuchando de modo paternalista, mientras asentimos con la cabeza, queriendo decir: «Sigue así, jovencito, sigue así, jovencita, participa, exprésate, qué bonito es oírte hablar, aunque yo sepa mucho más que tú, y así te lo haré saber en cuanto tenga la más mínima oportunidad». O que se realice a través de la directa imposición de una concepción de lo que es correcto e incorrecto, sin ninguna posibilidad de desviación o herejía. O incluso no permitiendo ningún momento para preguntar.

El resultado sigue siendo el mismo: el adulto no aprovecha la oportunidad para filosofar ni para problematizar su propio pensamiento y, por lo tanto, no puede inducir un proceso filosófico con los niños. El adulto que desee iniciar una reflexión filosófica debe ser consciente de sus propias razones para filosofar, especialmente si desea filosofar con

niños. De esta forma, sus alumnos no se convertirán en un refugio para que él se sienta mejor. De manera bastante extraña, ser consciente de la verdadera naturaleza de la filosofía con niños pasa probablemente por la confesión de un deseo egoísta por parte del profesor, que solamente puede cumplirse confrontando su propio pensamiento con el pensamiento de los niños, puesto que ellos están dotados de un genio natural y una trivialidad suprema, combinación que los adultos no serían capaces de producir por sí mismos. Al mismo tiempo, podremos descubrir verdaderas perlas si somos capaces de escucharles. ¿Por qué no? ¿Acaso no se dan formas y condiciones aún peores para filosofar?

3

LAS GOLOSINAS LOS VUELVEN IDIOTAS

Una cosa está clara: las golosinas vuelven idiotas a los niños. «Y si no es por este motivo, será por algún otro –concluirán los cínicos–, de todas formas, el mundo es como es, no entiendo cómo esta clase de denuncia puede servirnos para salir de esta situación». Las personas más sensibles también aportarán su granito de arena: «Puede que los caramelos no constituyan más que el síntoma que refleja la decadencia general de nuestra civilización, en lugar de ser el virus o la correa de transmisión».

Sea como fuere, sigo creyendo que las golosinas constituyen un verdadero problema. No hay más que observar al hijo de mi vecina, por la tarde, después del colegio. Ese niño, que parece una criatura de lo más normal, se convierte en un loco furioso cuando se trata de las chucherías. Sin embargo, parece que su madre se siente obligada a ir a buscarle por la tarde con este tipo de inmolación. Lo más irónico del asunto es que ha sido ella quien ha elegido la opción más fácil, y utiliza este gesto complaciente con el fin de que el reencuentro con su hijo sea un momento de felicidad completa. Me pregunto también por qué el simple hecho de reencontrarse con su madre no constituye para el niño un motivo suficiente de alegría, aunque para ella esta hipótesis carece de sentido, lo que hace que el conjunto sea muy coherente. Además, la pobre madre tampoco tiene otra elección, puesto que si rompe con esta costumbre podrían aparecer ciertos remordimientos que esta abnegada mamá no está muy dispuesta a asumir.

En todo caso, desde el momento en el que el niño tiene las golosinas en su poder, o incluso desde el instante en que

las ve, su actitud cambia radicalmente. El niño, que parecía un chico como cualquier otro, de esos que salen del colegio alegres y sonrientes con sus compañeros, o de esos que uno ve apasionadamente enfrascado con sus amigos en alguna discusión propia de su edad, se convierte de repente en un verdadero maníaco. Raramente está contento. O se comporta de forma brutal: arranca las golosinas de las manos de su madre, tan ansioso por sus chucherías como un alcohólico por una botella, o puede que le grite porque ésas no son las golosinas que él ansiaba. O incluso puede que comience ahí mismo a devorar vorazmente las golosinas, sin importarle lo más mínimo lo que sucede a su alrededor, a pesar de los reproches de su madre, quien intenta infructuosamente hacerle entrar en razón. Otras veces, también como los alcohólicos, ofrece una golosina a alguno de sus compañeros, y hasta puede que incluso le obligue a aceptarlo, pues no soporta que el otro rechace su invitación. O quizás puede que ofrezca un pequeño mordisco –pero sólo un poco– de lo que esté comiendo a otro niño, tan ávido como él de golosinas, y es entonces cuando la situación puede adquirir una tonalidad violenta.

El momento más álgido de arrobamiento familiar para la madre y el público presente se produce cuando la hermana comparte con su hermano el regalo cotidiano. En las relaciones familiares, esas escenas de «yo te doy, tú me das, debéis compartir, tú tienes más que yo, dame el mío, etcétera» representan un aspecto todavía más extravagante y desquiciado. Siempre hay un buen motivo para gritarse, para pelearse y para patalear: la clave reside en no ceder nunca. Y la pobre madre sigue como puede los sobresaltos del drama y se encarga de dar, repartir, regañar, amenazar con quitarles las chucherías o jurarles que nunca más les regalará nada, aunque al final siempre termina cediendo, desesperada por el desgaste psicológico al que cada día parece condenada de forma irremediable.

Evidentemente, la descripción anterior es una caricatura que no existe más que en la imaginación del autor, pensarán algunos lectores. Puede que tengan razón, pero como toda parodia... Sin embargo, debe existir alguna razón por la que nuestros ciudadanos se comportan en general de un modo tan infantil. La sociedad de consumo debe comenzar en algún momento, probablemente cuando todavía somos unos niños. ¡Es imposible que caiga del cielo el día en que cumplimos dieciocho años! Entonces, ¿por qué no puede comenzar con las chucherías, en la más tierna infancia? A falta de una hipótesis mejor, nos encontraremos en esa situación habitual y absurda en la que todo el mundo critica de manera idéntica una lacra de la sociedad, sin que ninguno de los miembros de ese club formado por «todo el mundo» sea capaz de percibir el menor problema en su entorno más inmediato.

Para convencerles de la veracidad de mi hipótesis, les contaré otro ejemplo, tomado esta vez de otra de mis vecinas. Sus hijos son bastante tranquilos, con o sin chucherías. Aunque mi vecina replicará –con razón– que ni ella ni los suyos se reconocen en la extravagante y caprichosa descripción que voy a esbozar a continuación. Para ella, por supuesto, la escena es muy diferente. En general cuando yo la observo, ella avanza lentamente, rodeada de su prole, cuyos miembros chupan lentamente como si fuesen larvas: uno, un chupete; otro, un caramelo; otro, una de esas gominolas con formas extrañas y desmesuradas, de colores psicodélicos, que se fabrican hoy en día. Pero los peores son esos enormes chicles, que exigen del niño una concentración extenuante, sobre todo cuando se los introducen en la boca de un solo bocado, transformándolo en un personaje de feria que está siempre con la boca abierta. Como si fuesen sanguijuelas, todo su ser se concentra en la actividad oral, lo que haría las delicias de cualquier psicólogo en

busca de casos interesantes con los que ilustrar las etapas patológicas de la evolución infantil.

No podemos negar que los niños de mi segunda vecina están tranquilos, siempre y cuando convirtamos la calma en el criterio por excelencia del comportamiento infantil. Ciertamente, la mamá de nuestro primer ejemplo estará celosa de esta tranquilidad. Pero intentemos iniciar una conversación con estos encantadores niños: perderemos nuestro tiempo. Su madre tendrá sin duda una teoría sobre este problema, como muchas otras mamás. Ella nos dirá «que la infancia no dura más que un breve instante», «que es el momento de la beatitud», «que ya tendrán tiempo los niños más adelante de aprender y plantearse preguntas», «que ahora deben aprovechar estos momentos de felicidad instantánea», y «que por qué no, pues ella –que tiene tantas preocupaciones–, en el fondo, les envidia; que a ella también le hubiese gustado ser tan feliz como ellos a su edad; ella, que no ha tenido una infancia muy fácil, que digamos», etc. Es cierto que siempre se pueden aducir argumentos... Sin embargo, el diálogo con los niños deberá aplazarse para más tarde, cuando ya no coman caramelos, ni dulces, ni golosinas, ni chucherías, ni... (si es que algún día se termina esa larga lista de caramelos con sus infinitas variedades).

Y por si fuera poco, está también la maestra de la guardería o de infantil, para quien las chucherías constituyen un formidable instrumento pedagógico. Les pide a los padres que traigan golosinas al colegio, porque no hay suficientes con las de la escuela. «Los niños tienen derecho a un pequeño placer, como nosotros», declarará muy ufana nuestra profesora. Por supuesto, muchas chucherías y mucha televisión, que –según ella– también constituye una herramienta pedagógica indispensable. ¿Quién dijo que el sistema educativo era el lugar de la ruptura, donde el niño debía tener acceso a otro mundo, a la razón, a la cultura, a ampliar

sus horizontes y romper con la cultura de lo inmediato? Sin esta ruptura, ¿qué significaría el saber? Mejor valdría no saber nada, antes que producir seres sin espíritu o sin alma.

Pero las golosinas están por todas partes. Los comerciantes, desde el panadero al carnicero, pasando por el tendero, el médico o el farmacéutico, todos intentan atraerse fácilmente los favores de los niños –y de sus padres– con este tipo de procedimientos. Si los padres, o alguno de los niños, rechazan el ofrecimiento, los otros (¡pobres!) se quedarán atónitos, pero seguirán insistiendo. Y exclamarán: «¡Qué bichos tan raros!». Es comprensible. ¿Cómo no sorprenderse de que todavía existan personas que rechazan en la práctica lo que la mayoría rechaza únicamente en teoría? El choque es insoportable. Sin embargo, existe en nuestra sociedad un acuerdo tácito aceptado en teoría por todos: el problema se encuentra en la gente, no en el individuo. La «gente» está formada por consumidores infantiles, aunque visiblemente viven en otro lugar: no se les ve por ninguna parte. Y además, las golosinas no son más que golosinas. Jamás han hecho daño a nadie. ¿O es que no tenemos problemas mucho más importantes?

6 FILOSOFAR CON CUENTOS

PROTÁGORAS: *¿Pero os parece bien que,* como un anciano con jóvenes, *os haga la demostración relatando un mito,* o avanzando por medio del razonamiento?

Muchos de los que allí estaban sentados le dijeron que lo expusiese como quisiese.

PROTÁGORAS: Me parece que es más agradable contaros un mito.

Platón, *Protágoras,* 320a

Inspirándose en la tradición oriental, Brenifier utiliza la contrafigura socrática de Nasrudín como parámetro para analizar filosóficamente cinco de las historias más representativas de este célebre «sabio idiota». En los comentarios que realiza de cada uno de los cuentos, el autor aprovecha para desgranar los principios metodológicos de su práctica filosófica y muestra cómo estas historias nos ayudan a entender muchos de los problemas típicos de los seres humanos de todas las épocas y latitudes: la negación a aceptar la verdad, el deseo de autoengaño, el rechazo de la autonomía, etc.

Para terminar, el autor ha seleccionado y adaptado algunas historias más de Nasrudín que ilustran a la perfección este peculiar modo de sabiduría. Todos estos cuentos pueden utilizarse también como historias con las que iniciar un taller filosófico, tal como hemos visto hacer al autor en más de una ocasión, o para la formación de filósofos prácticos.

1

NASRUDÍN, EL SABIO IDIOTA

Entre los filósofos que pertenecen a la *vía negativa* de la filosofía, hemos elegido la figura de Nasrudín por diferentes razones. La primera razón es que Nasrudín Hoya no existió como una persona real, y uno de los requisitos de nuestra práctica filosófica consiste precisamente en desarrollar en nuestros consultantes la capacidad de no existir.

Nasrudín es más bien un mito que otra cosa. Incluso en la ciudad turca de Aksehir (Anatolia) algunos llegarán a enseñarnos la tumba donde aparentemente fue enterrado Nasrudín en 1284. Si este ser histórico existió en realidad, sólo fue el punto de partida de un extenso «cuerpo» de historias. El héroe de estos cuentos absurdos y divertidos aparece en las más variopintas situaciones, pudiendo adoptar el papel de campesino, imán, barquero, predicador, doctor, maestro, juez, vagabundo, soltero, casado (con una o más esposas) y no duda en practicar la homosexualidad, como veremos más adelante. Aunque el elemento decisivo de esta dimensión mítica de su existencia lo constituye el hecho de ser periódicamente representado como el bufón de Tamerlán, después de que éste conquistase Turquía a finales del siglo XIV.

Igual que Ulises, Nasrudín puede no ser nadie y al mismo tiempo ser todo el mundo: más que una persona concreta, representa una tradición –oral y escrita– de donde obtiene su fuerza como una escuela de vida más que como un héroe petrificado o una obra fosilizada, lo que está más en consonancia con su naturaleza. Su nombre puede incluso cambiar totalmente, pues desde el momento en que su fama se extiende por todo el Mediterráneo, su figura adoptará diferentes nombres en cada región o país, como, por

ejemplo, el de Yiha, en la zona del Magreb. Incluso el mismo nombre turco de Nasrudín es muy común en esta parte del mundo (significa «gloria de la religión») y Hoya hace referencia al impreciso título de «maestro».

La segunda razón por la que lo hemos elegido es el aspecto popular de su persona y lo que se cuenta sobre él: la naturaleza de estos cuentos lo convierten fácilmente en un héroe popular; nos encontramos ante unas historias muy animadas y divertidas, y por lo tanto, eficientes y pedagógicas. Más allá de estos cuentos, cada oyente escuchará y entenderá según sus propios medios lo que buenamente pueda, un fenómeno interesante de observar cuando uno cuenta estas narraciones a diferentes públicos. Aprenderemos mucho más cosas observando directamente las reacciones de quienes escuchan estas historias (a sus diversos niveles de complejidad, sutileza y abstracción) que escuchando largos discursos en los que se nos diga quiénes son esas personas y cómo piensan. Incluso la incomprensión de la historia puede sernos muy útil, puesto que nos remitirá a nuestra propia ignorancia o ceguera.

La tercera razón de haber elegido a Nasrudín es la amplitud de las temáticas que cubren estas historias, precisamente porque son más bien el reflejo de una tradición que el trabajo de un autor particular. Sus cuentos abarcan cuestiones éticas, lógicas, de actitudes, existenciales, sociológicas, de pareja, políticas, metafísicas; esta larga lista se obtiene de los numerosos problemas o paradojas que se le plantean a la persona que entra en contacto con este cuerpo de conocimiento crítico.

La aparente ligereza de muchas de estas historias esconde una profunda comprensión de la realidad del ser, incluso aunque uno se mantenga en una comprensión más superficial y externa. Si el filósofo «tradicional» defiende que la conceptualización y el análisis (como el que ahora estamos

desarrollando) son necesarios para que se constituya la actividad filosófica, nosotros podríamos responderle que esta formalización del concepto puede ocasionar una función esterilizante y producir la ilusión de conocimiento. Pero dejemos para otra ocasión el debate sobre la naturaleza y la forma de la filosofía. No obstante, aportamos una pista que puede servir como información contextual: nos referimos a la estrecha relación entre Nasrudín (contemporáneo y vecino del gran poeta místico Rumi) y la tradición sufí, lo que facilitó todavía más si cabe la transmisión de sus historias.

La cuarta razón que justifica nuestra elección reside en la personalidad terriblemente provocadora de este mito viviente. En un momento en el que la corrección política y filosófica promueve la ética y el «buen comportamiento» para maquillar la civilizada brutalidad de nuestra sociedad, Nasrudín puede sernos muy útil desde el momento en que posee todos los defectos que podamos imaginar: es mentiroso, cobarde, ladrón, hipócrita, egoísta, maleducado, obsceno, perezoso, tacaño, mentiroso e impío, pero sobre todo es uno idiota y un estúpido, uno de los mejores.

Nasrudín ofrece generosamente al lector todos estos grotescos rasgos de carácter para que éste pueda verse a sí mismo como en un espejo, aunque de un modo más visible, gracias a su exagerada deformidad. El maestro Hoya nos invita a examinar, aceptar y disfrutar de la insignificancia de nuestro ser personal y del absurdo de nuestro yo como un modo de liberar nuestra mente y nuestra existencia de todas esas pretensiones cuyo propósito consiste en proporcionarnos una «buena conciencia», pero que no hacen otra cosa más que inducirnos compulsivamente a la mentira personal y social. La forma de comportarse de Nasrudín asesta un golpe, terrible y merecido, a esa idolatría del yo individual tan característica de nuestra cultura moderna occidental, a toda esa permanente y artificial búsqueda de iden-

tidad y felicidad. Mediante sus atroces «pequeñas mentiras», Nasrudín nos ayuda a sacar a la luz la «gran mentira». Poco a poco, desearemos ocupar el lugar de su mejor amigo: su eterno burro.

En el personaje de Nasrudín hay una gran paradoja: se comporta de forma terrible con nosotros, es devastador e implacable con nuestro ego y, sin embargo, le tenemos aprecio. En una época donde reina la corrección filosófica, donde se supone que debemos ser amables con todo el mundo y conseguir que sean felices, y donde abundan los discursos éticos (probablemente porque hay muy poca ética), nos topamos con un personaje que no «valora» al individuo ni intenta que éste sea feliz. Para él, filosofar consiste en mostrar la insignificancia de los hombres, esos seres ciegos y egocéntricos. Pero entonces, ¿por qué permitimos que nos haga ese tipo de críticas despiadadas, que no aceptaríamos ni siquiera que nos hiciera nuestro mejor amigo? Quizás porque sabemos que él es igualmente implacable consigo mismo, lo que lo convierte en nuestro propio hermano, en nuestro mejor yo.

Un hermano que se inmola a sí mismo para mostrarnos lo estúpidos que somos, que se ríe de sí mismo para reírse de nosotros: una frustrante y divertida forma de compasión. Como una especie de Cristo al revés, como alguien que lleva hasta sus últimas consecuencias la ironía socrática, como un cínico con sentido del humor, Nasrudín lleva sobre sus hombros todas las mentiras, toda la estupidez y toda la mediocridad de la especie humana. Debemos tener mucho cuidado para no convertirlo en un mártir, pues corremos el riesgo de que el propio Nasrudín se burle de una idea tan tonta y sentimental: ¡otro truco más que inventamos para sentirnos bien! Al mismo tiempo, dejadnos tener ideas estúpidas sobre su figura. A nosotros nos parece que la perspectiva nasrudiniana no consiste tanto en que los hombres dejen

de ser idiotas algún día, sino más bien en que sepan un poco mejor lo enormemente idiotas que son. No se trata de suprimir la insensatez, puesto que no existe ningún modo de curarla, o porque tampoco hay nada que curar...

No nos queda más que contemplar el maravilloso espectáculo de la patología –en un sentido filosófico– y disfrutar de ella como si estuviéramos ante una obra de teatro, una pieza de guiñol o una de títeres. Disfrutemos de la comedia de los errores, riámonos con el drama humano. Hay mucho que hacer con muy poco. Ése podría ser un título excelente. Así que sigamos siendo idiotas y divirtámonos. Quizás pueda surgir algo de valor de todos estos chistes y risas.

Pero dejemos a un lado los motivos de nuestra elección y pasemos a analizar algunas historias clave de Nasrudín Hoya con las que podremos captar parte de su contenido filosófico y sus implicaciones para la vida cotidiana. Aunque no podemos tratar aquí todos los temas que cubren sus numerosas historias, intentaremos arrojar un poco de luz sobre algunas cuestiones que nos parecen importantes. Además, incluimos algunas sugerencias sobre la forma en que estas historias pueden servir para la enseñanza de la práctica filosófica, la guía filosófica o el trabajo en consulta. modo de pequeño ejercicio de lectura o meditación filosófica, sugerimos a nuestro lector que intente desarrollar su propio análisis personal antes de leer el nuestro, para que así pueda apreciar mejor la diferencia de interpretaciones.

2

CÓMO ENSEÑAR: EL PREDICADOR

Nasrudín se encuentra de viaje y hace un alto en el camino en una pequeña ciudad en la que acaba de morir el imán. Un grupo de fieles que conocen su fama como predicador le ruegan que sea él quien se encargue del sermón del viernes. Pero Nasrudín no tiene ganas de hacerlo, está muy cansado y protesta. La gente insiste y él termina por aceptar.

Una vez instalado en el púlpito pregunta: «Queridos hermanos, ¿sabéis de qué voy a hablaros hoy?». Y todo el mundo contesta al unísono: «¡Sí!». A lo que Nasrudín responde: «Muy bien, entonces es inútil que siga aquí por más tiempo», y abandona el lugar. El pueblo, frustrado ante sus palabras, consigue convencerlo nuevamente, a pesar de su resistencia, y cuando una vez más les hace la misma pregunta: «¿Sabéis de qué voy a hablaros hoy?», todo el mundo contesta esta vez: «¡No!». Entonces Nasrudín responde enfadado: «¿Qué puedo hacer con un atajo de infieles y paganos como vosotros?», y abandona la mezquita enojado.

Pero una vez más, los fieles, irritados por su comportamiento, consiguen convencerlo otra vez para que pronuncie el sermón, a pesar de sus continuas protestas. Todo el mundo está preparado para su terrible pregunta. «¿Sabéis de qué voy a hablaros hoy?», les pregunta por tercera vez. «¡Sí!», contesta la mitad del auditorio, mientras que la otra mitad del pueblo grita: «¡No!». A lo que Nasrudín responde: «entonces os propongo que los que saben de qué voy a hablar se lo expliquen a los que no saben». Y abandona el lugar.

«El predicador» es una historia muy interesante que muestra en qué consiste la paradoja de enseñar siguiendo el ejemplo socrático. El postulado básico de este tipo de enseñanza consiste en que el maestro sólo puede enseñar aquello que ya sabe el alumno previamente, lo que implica que, por ejemplo, no merezca la pena enseñarle a alguien si las ideas implicadas no le dicen algo ya, y si así fuera, podría enseñarse a sí mismo. Por esa razón, los estudiantes no necesitan un profesor, como intenta mostrarnos Nasrudín al abandonar por tres veces la asamblea. La única forma que el grupo dispone para enseñarse a sí mismo es la discusión: una especie de enseñanza mutua en la que el estudiante se convierte al mismo tiempo en profesor. Por lo tanto, el maestro perezoso o el profesor idiota son buenos maestros, puesto que al poner en práctica una mayéutica socrática obligan a sus estudiantes a ser más activos y les «fuerzan» a movilizar su propio conocimiento y a ser creativos.

Un buen profesor socrático tampoco explicará nada de esto a sus alumnos: esperará a que ellos lo descubran por su cuenta, porque confía en ellos, a pesar de que aparentemente les trate de forma muy «ruda» que puede herir sus «sentimientos». Y no debería preocuparse si sus alumnos simplemente se quedan en la apariencia de sus enseñanzas: en su pereza. Es un riesgo que hay que correr. No enseñar nada, ni siquiera lo «mejor», garantiza en cualquier caso la comprensión, especialmente cuando hay largas explicaciones.

En nuestro trabajo como filósofos prácticos nos encontramos con muchos interlocutores que actúan como los fieles de esta historia y esperan de nosotros unas palabras sabias –o incluso la verdad suprema–, especialmente cuando atraviesan dificultades que quieren resolver o simplemente porque desean sentirse embelesados por un «bello discurso». Y se sentirán muy insatisfechos si no consiguen lo que desean, sin darse cuenta de que el «hombre de conocimiento» no está cumpliendo con su deber.

Nuestro trabajo, por el contrario, consiste en enseñarles a confiar en sí mismos, pero no explicándoselo con palabras (ya que así sólo prolongaríamos una pueril relación con la autoridad), sino planteándoles una paradoja que les haga ser conscientes de su propia heteronomía y del estatuto de minoría de edad que se han impuesto a sí mismos. Esta situación es incluso más aguda en aquellas personas que acuden a nosotros en busca de un consuelo «maternal», demandando un tipo de respuesta suave que les haga sentirse mejor: para ellos, este tipo de comportamiento es realmente intolerable y sólo conseguirá que se sientan rechazados, y puede que con razón.

La práctica de Nasrudín es implacable, pero quizás esta falta de misericordia tenga su propia legitimidad y su razón de ser. Aunque este tipo de práctica nos enfade, es posible que a largo plazo nos ayude a pensar de un modo más profundo.

3

LA VERDAD: LA LLAVE

Bien entrada la noche, Nasrudín y su vecino regresan a sus hogares después de un banquete. Mientras intenta abrir la puerta de su casa, a Nasrudín se le cae la llave al suelo. Al oír el ruido, su amigo se acerca para ayudarle a encontrarla. Pero Nasrudín abandona a su amigo en la oscuridad y comienza a buscarla en medio de la calle, que está iluminada gracias a la hermosa luz de la luna. Su vecino le pregunta sorprendido: «¿Por qué estás buscando la llave allí? ¡La has perdido aquí!». A lo que Nasrudín responde: «¡Tú haz lo que quieras! ¡Yo prefiero buscar donde haya luz!».

Circulan diferentes versiones de este famoso cuento, según el lugar y la cultura en que nos encontremos. La historia pierde parte de su fuerza y de su significado si cambiamos su contexto, por ejemplo, cuando se la cuenta como «la historia del borracho». El hecho de que proceda de Nasrudín, un sabio de gran prestigio con apariencia de idiota, invita al lector no sólo a reírse con el chiste sino a ir más allá de la superficie y profundizar en su sentido oculto. En efecto, esta historia sobre la luz y la oscuridad, la llave y la cerradura que hay que abrir, trata claramente del problema de la verdad.

Con demasiada frecuencia, cuando nos encontramos en un aprieto, preferimos buscar allí donde creemos que se encuentra el objeto deseado, en lugar de examinar allí donde tenga mejores posibilidades de encontrarlo. La paradoja sería demasiado simple si no fuera porque el ser huma-

no, igual que Nasrudín, busca la verdad en los lugares que le resultan más cómodos, donde preferiría que estuviese, aunque no tenga ninguna posibilidad de encontrarla. Por eso, dependiendo de una u otra interpretación, Nasrudín se está comportando de manera adecuada –aunque parezca un idiota–, o bien está actuando de una forma totalmente estúpida. Puede que en esta incertidumbre se encuentre la clave del asunto: quizás la verdad tenga necesariamente una naturaleza paradójica y nosotros no seamos capaces de distinguir la luz de la oscuridad, puesto que tanto una como otra nos ciegan.

En nuestra práctica filosófica hemos comprobado que la incertidumbre es una de las situaciones más intolerables que el ser humano conoce. Deseamos estar completamente seguros de lo que conocemos. Tenemos muchas ideas y como no nos sentimos completamente seguros, afirmamos que no sabemos, o incluso que no podemos saber, y esta certeza nos produce desesperación. Preferimos el conocimiento seguro de la ignorancia, junto con el profundo sentido de impotencia y resentimiento que le acompaña, a la incertidumbre del conocimiento y la angustia de la indeterminación. Para evitar este problema, la mayoría de nosotros nos aferramos a ciertas ideas o principios que una y otra vez repetimos como si se tratasen de mantras. Y cuando se nos pide que miremos hacia otro lugar y tomemos en consideración otras ideas diferentes, rechazamos con mucha convicción desprendernos de lo que consideramos «nuestras ideas», tan apegados a nuestro caparazón como el caracol que se repliega sobre su concha cuando un objeto extraño parece amenazarle.

Nuestra tarea fundamental como filósofos consiste en incitar a nuestro interlocutor para que se permita pensar pensamientos atrevidos y provocadores, pensamientos que solemos etiquetar como «atrevidos y provocadores» simplemente porque no estamos acostumbrados a pensarlos.

Denominamos a este proceso «pensar lo impensable». Una vez que estos pensamientos aparecen, el problema consiste en escucharlos, aceptarlos e incluso divertirse con ellos, porque aunque que estos pensamientos proceden de uno mismo, nuestra mente individual se resiste y se burla de ellos para evitar estas ideas y rechazarlas, ya que nuestros propios pensamientos, igual que los hijos no deseados, nos hace sentir incómodos.

4

ELECCIÓN: LAS DOS MUJERES

Nasrudín tiene dos esposas, Jadiya, su primera mujer, y su joven prima. Con frecuencia se enzarzan en discusiones sobre cuál de las dos es la preferida de Nasrudín. Insistentemente le preguntan a quién prefiere de las dos, pero Nasrudín evita con mucha prudencia responder a sus preguntas y contesta que él las quiere a las dos por igual. Un buen día las dos esposas consiguen acorralarle y le plantean el siguiente dilema: «Supongamos que los tres viajamos en un barco y las dos nos caemos al agua. ¿A quién de nosotras ayudarías primero?». Nasrudín vacila un instante antes de responder: «Bueno Jadiya, creo que a tu edad deberías saber nadar un poco, ¿no?».

Una vez más, nos encontramos ante una historia que trata un buen número de cuestiones. Aparentemente, Nasrudín es un cobarde que miente para no afrontar los problemas, puesto que «descubrimos» que en realidad prefiere a su esposa más joven, del mismo modo que los niños prefieren su juguete más reciente.

Una forma muy frecuente de mentir consiste en negar que uno posee determinadas preferencias, rechazando el reconocimiento de nuestras propias tendencias y de nuestra subjetividad y evitando tomar cualquier decisión, amparándonos en una cierta neutralidad que nos permita tenerlo todo al mismo tiempo. Elegir implica optar por alguna de las consecuencias posibles y cualquier elección particular implica la finitud del yo. Por lo tanto, Nasrudín se comporta de modo muy humano al declarar que las quiere a las dos por igual. Al mismo tiempo, la otra cuestión paralela de esta

historia es la cuestión del reconocimiento, puesto que aunque no nos gusta tener que elegir, por lo menos no de manera consciente, sí nos agrada que nos elijan e incluso deseamos de un modo u otro ser elegidos a toda costa, como las dos esposas del cuento. Ser la persona elegida implica ser alguien especial, fortalece nuestra autoestima y da sentido a nuestra vida. En caso contrario, nos fundimos con la generalidad de la humanidad, experimentando una soledad extrema, una perspectiva que equivale a una muerte simbólica. Por consiguiente, ser querido (o su equivalente: ser el primero o ser el único) sigue siendo una de nuestras preocupaciones fundamentales.

Pero aunque Nasrudín se comporta como un cobarde (por evitar responder la pregunta de sus esposas), como un mentiroso (por no admitir su preferencia), como un machista (por no tener en cuenta la sensibilidad de sus mujeres) y como un bruto (por contestar del modo en que lo hizo), apunta en realidad de una forma muy profunda hacia la resolución del problema planteado: el concepto clave aquí es la autonomía –saber nadar–. De hecho, Jadiya, al ser la mayor de las dos, debería ser más consciente del problema y no buscar tanto el reconocimiento exterior. Debería preocuparse menos de la opinión que los demás tienen de ella, tomar distancia con respecto a sí misma y enfrentarse a la realidad de una manera más autónoma.

Uno de los motivos más frecuentes por el que las personas solicitan la ayuda de un filósofo es la sensación de que su vida ya no tiene sentido. A menudo esta falta de sentido es el resultado de la falta de reconocimiento de los padres, de los hijos, de la pareja, de la sociedad, de los compañeros del trabajo o de los amigos, y lleva aparejada como consecuencia la falta de reconocimiento de uno mismo. Por muchas preguntas que se hagan y por muchas cuestiones que se planteen esta situación se mantendrá durante todo el proceso o se convertirá en el problema principal.

Al mismo tiempo, también podemos afirmar lo contrario: que la razón por la que constantemente buscamos reconocimiento es que no aceptamos o no amamos nuestro propio yo. Y esto suele ser así porque tenemos una serie de ideas muy arraigadas sobre cómo deberíamos ser y cómo no somos. El papel del filósofo en todo esto debe consistir, en primer lugar, en desdramatizar la situación, utilizando el principio de realidad para restar importancia al problema y poder así reflexionar sobre él con una mayor serenidad. Especialmente si tenemos en cuenta que cuando se discuten este tipo de cuestiones la persona que las sufre suele estar un poco obsesionada.

Somos lo que somos y la vida no es como nos gustaría que fuese. Sabemos nadar, ¿no? A veces olvidamos que sabemos hacerlo y ésa es la razón por la que con tanta frecuencia nos ahogamos en un vaso de agua. Igual que una persona que se está ahogando en el agua, que rechaza ser ayudado y que, movida por el pánico, molesta y amenaza la mano que le tiende ayuda, la mente que necesita ayuda lanzará todos los palos y piedras de que disponga a cualquiera que se encuentre cerca; lo que sea antes de admitir que todo eso no es más que un gran *Schwärmerei*, como lo llamaba Hegel. Es decir, el bullicio y el ajetreo de emociones turbulentas que se asemejan a pensamientos, pero que en realidad dificultan totalmente cualquier pensamiento real.

Entonces, basándonos en estas premisas, ¿cómo podría un filósofo evitar comportarse de manera franca y ruda? Si para pensar debemos dejar de pensar –excelente principio para usar como guía–, cualquier «discusión amable» en la que nos embarquemos sólo puede reforzar el no-pensamiento. Por lo tanto, el principio de realidad es un maestro y un guía excelente.

5

ÉTICA Y LÓGICA: EL GALLO

Una pareja de hombres jóvenes con fama de bromistas deseaban gastarle una broma a Nasrudín en los baños públicos. Cada uno de ellos coge un huevo, lo esconde y luego le proponen a Nasrudín una apuesta. Todos ellos deben intentar poner un huevo y el que no sea capaz tendrá que desnudarse delante de todo el mundo. Nasrudín acepta, y los dos jóvenes comienzan a mover sus culos, cacareando como gallinas, hasta que finalmente aparecen dos huevos. Al ver esta proeza, Nasrudín deja caer su toalla, y visiblemente animado por un intenso deseo carnal, comienza a perseguir a las dos «gallinas». Los dos jóvenes, asustados y escandalizados ante lo que ven, empiezan a chillar: «¡Nasrudín! ¿Qué estás haciendo?, ¿te has vuelto loco?». «¡Calmaos, mis pequeñas polluelas!», contesta Nasrudín, «¿cómo vais a ser capaces de poner otra vez un huevo si no permitís que el gallo os monte de nuevo?».

El tema que trata esta historia es de hecho uno de los más importantes de los cuentos de Nasrudín y uno de los más comunes. Nos referimos al problema de la lógica: a la coherencia entre nuestro discurso y nuestras acciones, del sentido –hasta llegar a sus límites–, y a la confrontación con el absurdo y el sinsentido. Una confrontación entre el sentido y el sinsentido que nos explica por qué en un buen número de estas historias, Nasrudín adquiere la apariencia de un lunático, de un idiota, de un demente.

¿Qué está pasando aquí? Dos personas quieren ser listas, más listas que una tercera, y quieren conseguirlo haciendo

que el otro quede como un imbécil, y demostrar así su inteligencia a sí mismos y al resto del mundo. Pero el tiro les sale por la culata, puesto que Nasrudín sigue su «juego» hasta un punto en el que ellos mismos comienzan a dar marcha atrás y a arrepentirse: temen por ellos mismos y las normas éticas se han volatilizado. ¡Quién sabe lo que puede suceder ahora! La reacción del «maestro» consiste en enseñar, no con palabras y explicaciones, sino con acciones, con acciones desagradables, dramatizándolas si es preciso, pues esto les hablará más, de un modo más eficaz y sorprendente. En este caso, Nasrudín corre detrás de sus «estudiantes» con el fin de sodomizarlos en público. Ellos pensaron que él tendría miedo de mostrar su desnudez y, sin embargo, al ponerse él mismo al descubierto, los desenmascara a ellos.

Nos encontramos aquí con el núcleo de la antifilosofía. En lugar de demostrar, Nasrudín muestra. La inmoralidad o la estupidez de la iniciativa de los bromistas no se denuncia mediante algún tipo de conferencia o discurso racional, sino a través del desarrollo de un curso de acción todavía más tonto e inmoral que el anterior, a pesar de que algunos lectores modernos «tolerantes y liberales» puedan pasar un mal rato con este aspecto de las cosas. Irónicamente, existe una dimensión farisaica en estos dos hombres, muy típica del comportamiento inmoral: ¿Quién sino un inmoral puede estar más dispuesto a denunciar la inmoralidad, tal como ellos terminan haciendo? ¿No es acaso una forma hermosa y fácil de fingir, o de reconquistar, cierta «virginidad»? O simplemente porque uno no tiene valor de imaginar o llevar a cabo las consecuencias de sus propias acciones. «¡Esto ha ido demasiado lejos!», dirán ellos: se han quedado de piedra, como si ellos no tuvieran la culpa de nada. Nasrudín actúa aquí como un filósofo cínico, que al funcionar como un espejo deja al descubierto y amplifica un determinado modo de pensar. La auténtica moralidad se burla de la moralidad.

El mayor obstáculo que puede encontrar el filósofo en la consulta consiste en eso que se conoce como «buena conciencia», aunque esta «buena conciencia» tenga su imagen especular: la «mala conciencia». Con frecuencia, la conciencia moral –una facultad fundamental– es contraria a la consciencia, a pesar de que curiosamente en un buen número de lenguas románicas sólo exista una palabra para designar estos dos fenómenos. Desde el momento en que adjudicamos la etiqueta de «malo» a algunos de nuestros pensamientos y acciones, rechazamos contemplarlos por lo que son.

Queremos sentirnos bien, deseamos sentir la sensación de que vamos por el buen camino, de que hacemos «bien» las cosas, de que estamos del lado de «los buenos», mientras que los «chicos malos» se encuentran en el otro bando. Como resultado de esta presión, sea ésta de origen personal, familiar o social, el sujeto no se atreve a pensar lo que piensa, no quiere reconocer sus propios pensamientos o renuncia a enjuiciarlos. Existe una forma poderosa de auto-rechazo, un rechazo de nuestros propios pensamientos o deseos para someterse simplemente a los principios o valores establecidos. Nasrudín puede ser aquí muy útil, puesto que nos invita a liberar nuestro pensamiento y nuestras acciones, nos incita a abandonar, al menos momentáneamente, nuestro temor a las miradas y a las críticas de los «otros». Si deseamos complacer a los otros, parecer más inteligentes o más buenos, tenemos también la posibilidad de pensar y actuar de forma estúpida e inmoral, incluso si los «otros» nos recompensan con el premio que estábamos esperando. Las convenciones son un pacto con el que todo el mundo se pone de acuerdo para actuar y pensar del mismo modo, y de este modo felicitarse unos a otros.

Para pensar con libertad no debemos simplemente denunciar sistemáticamente las convenciones: con ello sólo estaríamos equiparándonos con el comportamiento reactivo de un adolescente. Es necesario que examinemos las con-

venciones sociales, reconozcamos su estatuto, evaluemos los pros y los contras y determinemos «libremente» si merece la pena que las obedezcamos. A menos que uno sea capaz de violar la ley de algún modo, ésta sólo será el reino del terror, puesto que ninguna ley –moral o legal– puede ser absoluta. Por lo tanto, deberíamos aprender a respetar la ley, aprender a quebrantarla y fundamentalmente aprender cuando cada caso es apropiado y necesario. Al menos, desde la perspectiva de la consulta filosófica, tal y como nosotros la entendemos.

Con respecto a la lógica, el elemento más interesante de esta historia es que la lógica, que normalmente se concibe como una restricción que «limita» nuestro pensamiento, aquí se utiliza como un instrumento crucial para llegar a ser conscientes de nuestra forma de pensar. Puesto que si prolongamos el curso «lógico» de cualquier perspectiva, tal como hizo Nasrudín, podremos comprender mejor su valor y su significado.

Deberíamos estar dispuestos a pensar nuestras ideas, por muy absurdas que éstas sean, en lugar de cerrar los ojos con racionalizaciones seudo-razonables que sólo buscan proteger nuestras buenas intenciones. Tenemos que transgredir ciertos principios muy arraigados, por ejemplo, la prohibición de exagerar. La proyección «lógica» de nuestras propias ideas, por muy absurdas que éstas nos parezcan, constituye siempre un experimento mental liberador e instructivo, un procedimiento simple y muy eficaz para el filósofo práctico. Esto es lo que los dos jóvenes deberían haber aprendido de su maestro.

6

LA CULPA: EL TURBANTE

Nasrudín se encuentra de viaje, se le hace de noche y decide alojarse en una posada. Sólo queda una habitación libre con dos camas y una de ellas ya está ocupada. «No me importa», dice nuestro hombre. «Sólo despiérteme al amanecer, pues mañana tengo que levantarme muy temprano. Y por favor no se vaya a equivocar, yo soy el que lleva el turbante», añade, mientras lo coloca en la silla que hay junto a la cama.

Cuando llega el alba, Nasrudín se viste apresuradamente y se marcha en su burro. A mediodía, divisa una fuente y se dispone a saciar su sed. Pero cuando se agacha para beber, contempla su reflejo en el agua y descubre que su cabeza está desnuda. «¡Qué posadero tan imbécil!», exclama irritado, «mira que se lo dije expresamente: despierta al hombre del turbante. ¡Y ha despertado a la persona equivocada!».

«Yo estoy en lo cierto y el mundo está equivocado», o «es por su culpa», es un tema recurrente del corpus nasrudiniano, que nos iluminan sobre un hábito mental muy típico de los seres humanos. Y muy especialmente cuando esta perniciosa costumbre tiene lugar en el contexto de una actividad muy intensa, cuando esos pequeños seres ocupados en que nos hemos convertido no disponemos de tiempo para pensar, cuando no nos tomamos el tiempo necesario para pensar. El «otro» es la excusa más socorrida, como cuando éramos niños pequeños y exclamábamos: «¡Él me obligó a hacerlo!». Otra forma también clásica es el síndro-

me de Casandra: «¡Se lo dije, pero no me escucharon!». La forma del «argumento», su «lógica» interna, parece muy coherente. Después de todo, Nasrudín le dijo al posadero que despertase a un hombre con turbante y no lo hizo, pues despertó a un hombre sin turbante. ¡Es que ya no puedes fiarte de nadie!

¿Qué es lo que aquí está en juego, además del problema de no asumir nuestra responsabilidad personal y de no tomarnos el tiempo suficiente y la libertad de pensar? Una vez más, nos encontramos con la cuestión de la universalidad, la objetividad, la razón y la realidad. Cada uno de nosotros tiende a producir un discurso que se amolda perfectamente a nuestras circunstancias y que nos hace sentir cómodos. Este discurso al que ya nos hemos acostumbrado (pues ni siquiera tenemos que pensar en él) mana de nosotros de forma natural, como un mecanismo de defensa o como una especie de *conatus*[12] de nuestro yo que ansía sobrevivir y opta por protegerse a sí mismo. Estamos preparados para pensar y decir cualquier cosa con tal de racionalizar nuestro pequeño yo y la imagen que éste proyecta. Y si alguien se atreve a interrumpir nuestro discurso, replicamos afirmando que lo que dice no tiene ningún sentido, o que proviene de su reducida subjetividad, mucho menos legítima que la nuestra: simplemente, es su opinión. La suya contra la nuestra.

La comprensión o ayuda que Nasrudín proporciona aquí al filósofo práctico consiste en entender la discrepancia que existe entre cualquier «razón particular» y la razón en sentido más amplio, ésa que, según Descartes, era «la cosa mejor repartida del mundo». Cuando una persona acude a un filósofo esboza una racionalidad «hecha en casa», una especie de arquitectura personal en la que habi-

[12] *(N. del T.)* Según Spinoza, el *conatus* es «el esfuerzo por perseverar en su ser» que posee cada ser vivo, y especialmente el ser humano; es decir, la capacidad intrínseca de poder actuar y pensar.

ta y de la que no es más que un prisionero ciego. Por ello, la función del filósofo práctico consiste en invitar a su interlocutor a salir momentáneamente de sí mismo, proponiéndole que conciba un yo imaginario que piense de otra forma o sugiriéndole que mantenga una conversación con su vecino, con el hombre de la calle o con un grupo de personas. En ese momento podemos esperar que nuestro consultante se dé cuenta de la arbitrariedad o insensatez de sus ideas y de las limitaciones de su postura. Si por alguna razón (que al asesor filosófico pueden parecerle o no legítimas) el interlocutor desea mantener su posición, lo hará siendo más consciente de ella. Y ahí está el meollo de la cuestión.

Por lo tanto, lo que pedimos a nuestros consultantes es que se desdoblen, tal como Hegel nos invita a hacer, como condición para poder ser conscientes: para pensar debemos vernos a nosotros mismos pensando. La mente debe convertirse en un objeto para sí misma, sobre la que poder actuar. La mente debe atreverse a observarse a sí misma pensando, en particular en cada uno de esos pequeños razonamientos que fabrica con tanta maestría. La función del filósofo no es otra que la de crear las condiciones de esta visibilidad.

7

MÁS HISTORIAS DE NASRUDÍN

El dolor de muelas

Nasrudín sufre un terrible dolor de muelas, pero está demasiado asustado para ir al barbero a que se la arranque. Su vecino, impresionado por su enorme moflete hinchado, le pide que abra la boca. «¡Por Alá, qué infección! Si tu muela estuviese en mi boca, haría que me la quitaran ya mismo». Y Nasrudín contesta: «Y yo también, por supuesto».

El invitado

Una vez más Nasrudín se las arregla para entrar en un banquete donde no ha sido invitado. El anfitrión se ha percatado de su presencia y le pregunta: «¿Qué estás haciendo aquí, Nasrudín? Que yo sepa, no te he invitado a este banquete». «Bueno, Omar, que tú te hayas olvidado de tus obligaciones no implica que yo me olvide de las mías».

El poeta

Un hombre con ínfulas de poeta le pide a Nasrudín que juzgue algunos de sus poemas. Después de escuchar pacientemente su larga declamación Nasrudín le dice abiertamente lo que piensa de su obra: «Es ampulosa, ostentosa y vana». Cuando oye estas palabras, el autor enrojece de ira e insulta a Nasrudín con todo tipo de epítetos durante cinco minutos. Una vez que el poeta logra calmarse, Nasrudín le comenta: «Tu poesía es atroz, pero tu prosa es excelente».

Ignorancia

Un hombre estaba celoso de la fama de sabio que tenía Nasrudín entre el pueblo. Para desafiarle y probar que él es mucho más sabio, le manda una lista de cuarenta preguntas muy difíciles. Nasrudín las toma y, una por una, contesta: «No lo sé». Su esposa Jadiya, una mujer práctica, al ver

esto le preguntó: «Puesto que no sabes ninguna de las respuestas, ¿por qué no contestas con un único «no lo sé», en lugar de repetirlo una y otra vez?». A lo que Nasrudín responde: «¡Mujer desagradecida! ¿No ves que este pobre hombre ha invertido todo su esfuerzo intentando transmitirme su conocimiento? Lo mínimo que puedo hacer, por pura cortesía, es transmitirle mi ignorancia».

Un buen trato

Nasrudín trabaja ayudando a las personas a cruzar el río sobre sus espaldas. Cinco ciegos desean contratarle y le preguntan por el precio del peaje. «Cinco monedas», responde él. Carga cuatro de ellos sin problemas hasta la otra orilla, pero el quinto es muy pesado y nuestro hombre se está cansando. El quinto ciego se cae al río y es arrastrado por la corriente hasta ahogarse. Los otros ciegos, que han oído sus gritos, preguntan si hay algún problema. «Ninguno –contesta Nasrudín–; al contrario, ahora tenemos un trato mucho mejor: el viaje sólo os costará cuatro monedas».

El primero

A media tarde, cuando todo el mundo está durmiendo la siesta con las persianas cerradas, Nasrudín se encuentra en mitad de la plaza del pueblo bajo un sol de justicia. Al verle, un vecino le pregunta que está haciendo ahí parado, arriesgándose a sufrir una insolación, cuando allí no sucede nada interesante. Nasrudín le contesta: «Cierto, pero en el caso de que suceda algo, ¡quiero ser el primero en saberlo!».

Palabras

Alí quiere que Nasrudín le preste su burro. «Mi burro no esta aquí», responde él. Pero Alí escucha el rebuzno del burro que sale de la casa. Alí le recrimina: «¡Qué tipo de amigo eres tú, que afirma que su burro no está aquí, cuando yo lo oigo rebuznar desde el corral!». Y Nasrudín le responde: «¡Y tú! ¡Qué clase de amigo eres tú, que prefieres creer a mi burro antes que creerme a mí!».

7 FILOSOFAR SOBRE LA VIDA

PARMÉNIDES: Es que todavía eres joven, Sócrates, y la filosofía no ha tomado aún posesión de ti. Vendrá el tiempo, si no me equivoco, en que la filosofía te tendrá más firme en sus garras *y entonces no despreciarás ni las cosas más humildes.*

Platón, *Parménides*, 130e

SÓCRATES: Y bien, ¿no te das cuenta de que los *errores de conducta provienen,* asimismo, de esta clase de ignorancia que consiste en *creer que se sabe lo que no se sabe*?

Platón, *Alcibíades I,* 117e

Yo creo que Sócrates *fue el primero que* apartó *la filosofía* de cuestiones que la misma naturaleza había envuelto en la oscuridad, de las que se habían ocupado todos los filósofos anteriores a él, y *la aplicó a la vida ordinaria,* orientando sus investigaciones a las virtudes y los vicios y, en general, al bien y al mal.

Cicerón, *Cuestiones académicas,* I, 4, 15

Según concebían la filosofía los antiguos griegos, el filósofo debe conducir su vida filosóficamente, es decir, debe ser capaz de llevar una «vida filosófica». El filósofo práctico, pues, debería servirse de la filosofía para «sanarse» a sí mismo, si es que luego quiere ser capaz de ayudar a los demás.

Siguiendo la tradición francesa que inauguraron los Ensayos *de Michel de Montaigne en el siglo XVI, Brenifier aprovecha para reflexionar sobre tres sucesos de su vida personal que le marcaron profundamente: en el primero se reflexiona sobre un doloroso recuerdo infantil, la mentira de una madre; en el segundo se narra cómo el grave accidente automovilístico de una joven (que más tarde se convertiría en su esposa) puede convertirse en el elemento que desencadene un giro vital importante; y en el último, como consecuencia del fallecimiento de su padre, se filosofa sobre la necesidad de que exista la muerte para que podamos aprender a vivir.*

Estos apuntes autobiográficos pueden servir como materiales para iniciar un taller filosófico y también para experimentar con la escritura filosófica, es decir, como ejemplos de historias que podrían escribirse en un taller de escritura filosófica. En cierto sentido, estas piezas son una prueba del poder de «curación» de la filosofía en uno mismo, muestras de que el filósofo, si lo es de verdad, también debe aplicarse a sí mismo su propia medicina.

1

MARTES DE CARNAVAL

Su primer recuerdo es el recuerdo de una mentira. Como la mayoría de nosotros, su memoria más antigua tiene relación con la aparición de la conciencia personal, con las fisuras de la realidad. Un buen día, se da cuenta de que existe una implacable distancia entre las palabras que se pronuncian y una cosa extraña que más tarde percibirá como la verdad.

Aunque esta consideración pueda parecernos demasiado banal una vez que somos adultos, un niño que entrevé por vez primera la duplicidad del ser sin duda se sentirá sobrecogido por el abismo que se abre bajo sus pies.

Es Martes de Carnaval en un jardín de infancia. Todos los alumnos debían venir a la escuela disfrazados. Habría que verlos vestidos con sus disfraces y sus maquillajes: los payasos y las hadas, los policías y las enfermeras, y sobre todo los maravillosos e indomables *cowboys*. Como manda la tradición, todos los niños han venido disfrazados, todos excepto uno: un simple antifaz le cubre la cara, un estúpido antifaz que deja el resto de su cuerpo a la intemperie; una simple máscara y nada más.

Y para colmo de males, debe llevar encima una ropa miserable e infamante. Nadie a quien poder mendigar algo de complicidad. ¿Quién puede comprender su angustia, su profunda vergüenza por distinguirse así de sus compañeros, su pesadumbre por tener que mostrar su patente «desnudez»? Ser el único niño sin disfraz le produjo un sufrimiento peor que la propia muerte. A esa edad, algunas situacio-

nes se viven como un drama; parece que cada etapa de nuestra vida posee ciertas experiencias que considera intolerables. Pero eso no es nada, el recuerdo más vivo de ese día memorable que todavía hoy permanece en su memoria se produjo a raíz de lo que sucedió a continuación.

Madre indigna

Su madre vino a buscarle al mediodía, cuando finalizó la celebración. Al final, había sido capaz hasta de divertirse. Gracias a los dulces y a los juegos había olvidado poco a poco su dolorosa diferencia; afortunadamente, nada dura demasiado, y el olvido cumplió con su obra demasiado infravalorada de beneficencia. Cuando la maestra reconoció a su madre, se acercó a ella y le preguntó por qué su hijo había venido a la escuela sin disfraz, contrariamente a los otros niños. La madre cogió a su hijo de la mano y con un aplomo que él sintió como una pedrada en la cara, fingió que no sabía que su hijo debía asistir disfrazado al colegio, creyendo que bastaba con un simple antifaz. Al escuchar sus palabras, el pobre chaval se quedó de piedra. Desde hacía una eternidad importunaba a su madre para que le encontrase un disfraz. ¡Cuántas veces se lo había pedido una y otra vez sin ningún resultado! La respuesta de su madre le trastornó y le sublevó. Ignoraba que se pudiese hablar así, diciendo algo que no era verdad. ¿Cómo podría él haber pensado que su madre –a la que idolatraba– pudiese cometer tal infamia? A lo sumo podría haber admitido que estos actos completamente nuevos para él estaban reservados a los otros, o incluso a él, pero nunca a ella. Aunque en relación a este punto sus recuerdos son más bien vagos.

La infancia es la edad de todas las exigencias. La virginidad del alma infantil no perdona ningún defecto, ningún error, ninguna mancha. Luego, con los años, aparece cierto tipo de realismo, algo así como una enfermedad, una cierta

esclerosis del espíritu. Ciertos trabajos o funciones nos obligan a adoptar extrañas posturas que poco a poco irán deformando nuestro ser, nuestra columna vertebral. Por ejemplo, aquellos que han practicado equitación durante mucho tiempo adoptan a veces una extraña manera de andar, con las piernas ligeramente separadas, como si estuviesen constantemente montando un caballo invisible.

El espíritu, igual que el cuerpo, sufre de forma implacable y rígida la ley del hábito, de tal modo que si nos descuidamos, éste se curva y se deforma, prisionero de sus propias prácticas, marcado para siempre por las ideas que alberga dentro de sí. No podemos salir indemnes de nosotros mismos, hasta tal punto que si observamos detenidamente algunos ancianos –ya sean jóvenes o viejos–, con mayor frecuencia de la que imaginamos podremos leer en sus gestos y en sus caras las emociones y sentimientos que con mayor frecuencia les han animado.

Rutina y mentira

La mentira forma parte de esos pequeños hábitos a los que nos acostumbramos con facilidad. «Los seres humanos son lo que son, ¿por qué tomárselo tan a pecho? –nos dirá el sabio de turno–. Y además, ¿qué más da el hecho de no haber ido disfrazado aquel día? Todo esto no son más que tonterías, y sólo un niño daría tanta importancia a un suceso tan insignificante. Cuando uno se convierte en un adulto, ¿por qué tendría que tomarse en serio estos recuerdos insignificantes?, ¿por qué preocuparse por ello? La paz interior, querido amigo, –continúa este sabio– se alcanza aceptando la realidad, asumiendo las cosas tal como son. Su madre seguramente tendría otras cosas más importantes que hacer que buscarle a usted un disfraz. Puede que incluso no tuviese suficiente dinero para comprarle a usted uno y le avergonzase el hecho de tener que confesárselo a su maestra».

A pesar de lo razonable que puedan parecernos estos argumentos, quizás alberguemos todavía parte de aquella cólera infantil, que nunca nos abandonará del todo. Encontramos en ese niño un legítimo amor por la justicia y la verdad que ha sido traicionado por las palabras cobardes y traidoras. ¿Debemos acostumbrarnos a las palabras y no darles importancia? El pobre niño todavía ignora ese tipo de acuerdos deshonestos; es ingenuo, no comprende la finalidad de estas componendas. Más tarde, aprenderá, y se dará cuenta de las cosas, crecerá y envejecerá. Los años nos hacen envejecer, es cierto, aunque más bien deberíamos decir que nos adormecen. Aparecen grietas y se oyen crujidos, es preciso remendar y parchear para que la cosa no se note. «Te tengo, tú me has cogido de los pelos. El primero que ría recibirá una colleja».

¿Por qué se instala este recuerdo con tanta fuerza en su memoria? Y no es por nostalgia, pues no puede adornarse ningún florido pensil con esta reminiscencia. ¿Quizás un trauma infantil? Sin embargo, esta evocación no puede limitarse simplemente al dolor. El dolor existe, pero un sentimiento diferente afirma su presencia con una fuerza aún mayor. Un sentimiento de despertar, un descubrimiento.

Se cuenta que el Buda histórico, príncipe de sangre, había sido educado durante mucho tiempo en la ilusión de la juventud y la felicidad eterna hasta el día en que el sufrimiento apareció ante sus ojos, en forma de enfermedad y vejez. Sin esta ilusión, sin este incidente, no habría podido convertirse en la persona que fue. Y aunque puede que esta historia sea falsa, el mito sí que es real. Todos nosotros revivimos más tarde, en diversos grados y en diversas circunstancias, el desgarro que conocimos por primera vez con nuestro nacimiento. Primero experimentamos la separación de los cuerpos, después vendrá la separación de los espíritus; el impacto será igual de grande y de trascendental para la constitución de nuestro ser.

La verdad de la mentira

Descubrir la mentira es descubrir la verdad. Al principio, todo no es más que una cosa y el mundo es como es. Después aparece la ruptura: el mundo deja de ser como era y se convierte en algo muy distinto. Las paredes desaparecen de nuestra visión y el telón se levanta poco a poco: nos encontramos en un teatro. Todos llevamos una máscara, todos vamos disfrazados y, como aquel día de carnaval en la guardería, estamos obligados a disfrazarnos como buenamente podamos. ¿Representamos una comedia o una tragedia? Cuestión de gustos: dependerá de nuestra elección. Tenemos todo tipo de payasos: *clowns* y bufones, los payasos pálidos y llorosos, y también los rubicundos e hilarantes, todos están convencidos de sus respectivos papeles y temen perderlos.

La farándula nos seduce y nos tienta. De tanto bailar, la cabeza nos da vueltas, la velocidad nos marea, y el tiempo pasa volando. Nos divertimos como cosacos, tanto que apenas percibimos que el tiempo pasa. Y de pronto, un recuerdo: un niño pequeño que descubre súbitamente que su madre miente, y eso le trastorna. El viejo señala entonces la punta de su nariz. Gira la cabeza y mira hacia atrás. Habría sido suficiente con un golpe de vista. Asiente un poco con la cabeza, con el semblante pensativo. Ni llora ni ríe, sólo se pregunta: «¿qué significa todo eso?».

¿Por qué deberían ser las cosas de otro modo?

2

EL ACCIDENTE

Tenía dieciocho años. Esa edad en la que nada es viejo excepto tus padres. Y sólo Dios sabe lo viejos y pesados que son siempre los padres. Nada divertido ni apasionante. Desde siempre sabía que partiría. Era algo convenido. Como la mayoría de los chicos de su edad, soñaba con una vida en otro lugar, una vida mejor, fuera de allí.

Sin embargo, después de terminar su escolaridad, encontró un trabajo en un pueblo cercano. Igual que la mayoría de los jóvenes de su edad, que se quedaban trabajando en la granja familiar o eran contratados por una de las dos o tres fábricas de la comarca. No era el momento de soñar, y los sueños no son más que sueños (si no, no se llamarían sueños).

En el pueblo era muy conocida. Se ocupaba de todo: de organizar las fiestas, las excursiones, de todas las actividades típicas de su edad. Incluso había sido la delegada de su colegio. No había podido ir al instituto. Le hubiese gustado estudiar bachillerato, pero debía pensar sobre todo en trabajar y en ganarse la vida. No había lugar para los lujos: la vida era demasiado dura, las cosas demasiado caras. Su madre había lamentado un poco que ella abandonase sus estudios, pero su padre no tenía muy buena opinión de la escuela. No soportaba ver cómo su hija perdía el tiempo leyendo. Y mucho menos cuando la veía holgazanear por la calle, hablando con los chicos. De ningún modo iba a mantener eternamente a una hija que no hiciera nada de

provecho. El trabajo y ganarse la vida eran los únicos temas de los que merecía la pena hablarse.

Se trabajaba todo el año sin descanso, los siete días de la semana, pues siempre había algo que hacer. Había que pelar las verduras y limpiar las cuadras. Solamente se permitían un pequeño descanso la última semana de agosto, para tomarse unas vacaciones en la casa que su abuela poseía cerca del mar.

Un sueño

Ella soñaba con marcharse, pero no sabía adónde ir, ni para qué. Aunque no se planteaba seriamente la cuestión a corto plazo. Quizás más adelante. Mientras esperaba, su única válvula de escape era su ciclomotor, que compró con su primer sueldo. En cuanto podía, se lanzaba a toda velocidad por los caminos, zigzagueando como mejor sabía, rozando los muros y los postes. Se intoxicaba de velocidad y de emociones fuertes, la única excitación que por el momento se permitía, y tenía mucha necesidad de ella. Más adelante sabremos por qué. El trabajo se le daba bien, se valoraba su dinamismo y su sentido de la responsabilidad. Le anunciaron que tenía un lugar en la empresa y la idea le satisfizo, incluso le halagó; le encantaba sentirse útil.

Después, llegó el accidente. Un accidente grave. Chocó con un tractor y su cuerpo fue arrastrado varios metros por el arado que éste incorporaba. Casi pierde una pierna. Se le infectó. El dolor era constante, noche y día; apenas conseguía dormir, ni siquiera con la medicación. Los cirujanos tuvieron que intervenirla en una larga operación para injertarle piel de la otra pierna, la sana. Y después de esa operación vinieron otras. Parece ser que los médicos no hicieron lo que debían haber hecho. Por no hablar del seguro, pues también hubo problemas con el propietario del tractor. ¿Pero qué podían haber hecho ella o sus padres?

Tuvo tiempo para reflexionar, mucho tiempo, durante los seis meses de hospital y convalecencia. Tumbada en la cama, ocupada únicamente en leer y reflexionar. Reflexionar sobre su pasado, su presente y su futuro. No hacía más que pensar en esa mujer, profesora de francés, ardiente feminista y soltera, que con mucho entusiasmo le había animado una y otra vez para que estudiase. Pensaba en ese profesor tan severo de matemáticas que la había obligado a colocarse al fondo de la clase, porque era una negada para las matemáticas y además la hermana de un granujilla. Pensaba en sus padres, que no hacían otra cosa más que trabajar y no entendían su permanente insatisfacción. Pensaba también en su tía, que la llamaba «la revolucionaria». Pensaba en su otro hermano, que había sufrido también un grave accidente y ahora se consumía en la amargura. Pensaba en sus compañeros de trabajo, todos los años con la misma rutina, contando indefinidamente las mismas historias aburridas de siempre sobre sus maridos, sus hijos, sus vacaciones... Reflexionaba sobre éstas y otras muchas cosas.

Una verdadera oportunidad

Un día, ya casi al final de su convalecencia, mientras consideraba si debía marcharse o no, le confesó a su madre (que se compadecía de su pobre hija como sólo saben hacerlo las madres) que ese accidente había sido una oportunidad para ella. Su padre se enfadó con ella, recriminándole por hablarle de ese modo a su madre, que tantos desvelos había padecido por ella.

Se sentía feliz, se sentía libre: había comprendido que debía marcharse de su pueblo en ese mismo momento, sin tener que esperar diez años, o cinco, ni siquiera al año próximo, ni al día siguiente, sino ya mismo: en cuanto estuviese recuperada. Su pierna todavía no estaba recuperada del todo, pero en el momento en que pudiese andar, nadie le iba a decir lo que tenía que hacer.

Ese accidente le había hablado mucho más que todas las palabras, sobre todo a ella, que era tan cabezota. Aunque podía no escuchar las palabras, jamás podría hacerse la sorda ante un accidente como ése. Salvo que decidiera actuar como su hermano y caer en la trampa del resentimiento. Estaba claro que no podía continuar con la misma vida que llevaba antes del accidente, idéntica en todos los aspectos a como era ella antes: una vida apagada y aburrida, salpicada de falsos placeres y obligaciones sin ningún sentido, sin ningún impacto y sin ningún interés.

Ese accidente había sido como una iluminación. Era una señal de la providencia para que viese las cosas con mayor claridad, para comprenderlas mejor, para ayudarle a tomar una decisión en mejores condiciones. El dolor le había hecho reflexionar, como si fuese posible reflexionar sin el dolor. El hecho de estar inmovilizada en la cama le había hecho reflexionar, como si se pudiese reflexionar sin la obligación de pararse, de interrumpir el movimiento. Finalmente, había conocido otra cosa, y desde ese más allá de las cosas había comprendido que no podía seguir viviendo como hasta ahora, aunque todos los demás –sus amigos y su familia– continuasen con su misma vida de esforzados campesinos, soñando periódicamente con un mañana cuya silueta se iba difuminando con los años.

Una merecida lección

Esta lección que le había enseñado la vida iba a recordarla durante toda su existencia. Había entendido que una decisión consiste principalmente en poner fin al flujo permanente que nos arrastra, y que este tipo de decisiones implican confrontación, dolor y tragedia. Para interrumpir la continuidad debemos forzar el curso natural de las cosas, y nuestro entorno casi nunca suele animarnos a ello. Con la intención de protegernos, nuestro reflejo más inmediato es

el aplazar esa decisión para el día siguiente, o para dentro de dos días. Decisión que, desde ese momento, se convertirá en un sueño imposible, en una quimera.

A los que la habían conocido les sorprendió su abrupto comportamiento y su cambio brusco de dirección. Como ese amigo que se marcha sin avisar, o esa novia a quien le entra el pánico el día antes de la boda y se da a la fuga. Cuando una idea tomaba forma en su mente era «ahora o nunca», por mucho que este comportamiento pudiese desagradar a algunas personas. Con esta actitud, bastante radical, por otra parte, únicamente pretendía protegerse contra el estancamiento y la viscosidad ambiental.

Una rabia interna la animaba, una furia alimentada por el rencor y el arrepentimiento, un compendio de gestos abortados, la enfermedad de los débiles y de los timoratos. Sentía que no podía comportarse de otra forma, pero aún así ella prefería encauzar su violencia contra el mundo –al que nada debía– antes que contra sí misma. No le gustaban los límites, había pagado por ello un precio muy alto todo ese tiempo que estuvo paralizada en esa silla, asesinada dentro de su propio cuerpo. Por fin podía mostrar a los demás su sentido común, su gentileza o su cortesía. Ya no se sentía atada; por fin había soltado amarras. La fortuna y la mala suerte dejaron de existir para ella: en todos los sentidos del término, se merecía haber sufrido ese accidente.

2

LA MUERTE DEL PADRE

Ha muerto. Acabo de saberlo ahora mismo. No puedo decir que me sienta verdaderamente triste. No como un hijo debería estarlo, no como debería esperarse de un hijo. Además, ¿qué debe experimentar un hijo cuando muere su padre? Creía saberlo, me parecía de lo más evidente. Sin embargo, cuando de verdad ha sucedido, me ha pillado completamente desprevenido.

Tengo la impresión de estar viendo una película más que de estar realmente vivo. Incluso es posible que alguna otra vez me haya sentido más triste que ahora, por ejemplo, leyendo un libro. ¡«La muerte del padre» sería el título de un capítulo tan emotivo! Puede que el destino último de los hijos sea el de no estar tristes con la muerte de sus padres. Es entonces cuando dejan de ser niños.

Tampoco puedo decir que sienta indiferencia, aunque no sé si sería capaz de definir con precisión qué es lo que siento. Siento muy bien que algo en mí se ha muerto, y no me refiero a algo lejano y extraño. Puede que sienta tristeza, pero no siento dolor. ¿Seré un ser frío e insensible? ¿De tanto imaginar la muerte se me ha vuelto indiferente? Una simple idea, como otra de tantas. Al cabo de cierto tiempo mi cara se ha contraído y he derramado algunas lágrimas. ¿Lo he hecho por conformismo, por sentirme así satisfecho como hijo? La sensación no es desagradable del todo. Escucho el *Réquiem* alemán de Brahms, y nunca como hoy me ha parecido tan bello. Quizás la muerte de todo hombre esté destinada a procurar un momento estético a los que aún están vivos. Último gesto útil, visión cargada de sentido que preside la relación entre las cosas y los seres.

Comedia mortal

No puedo evitar pensar en esas plañideras que rodean el féretro de los difuntos, en esa tradición que hoy nos parece tan ridícula. Esas profesionales de la muerte tan parecidas a las profesionales del amor... Seguimos utilizando a los empleados de las funerarias, quienes fingen estar tristes mientras esperan el momento para poder acodarse en la barra del bar de la esquina y tomarse un trago. Es mejor que nos paguen por cumplir con estos rituales a tener que fingir un drama que no es el nuestro.

Sin embargo, no podemos negar que ciertas muertes son vividas de manera intolerable por los más allegados, por algunos de los más allegados. El resto no hacen más que acompañar este dolor, expresando su empatía, aceptando jugar el juego, quizás para atenuar un poco el dolor de los que sí están sufriendo. Pero, ¿por qué sufren? ¿Por qué algunos sufren tanto y otros no? Sentimos como si se nos arrancase una parte de nosotros, esa parte donde se mezcla la carne y el espíritu, el afecto y las cuestiones prácticas, el amor y la incertidumbre del mañana. ¿Qué vamos a hacer ahora? ¿Qué va a pasar ahora? Las dos preguntas se confunden en un nudo existencial que no es capaz distinguir en sí mismo unas sensaciones por otro lado muy contradictorias.

¿Qué voy a hacer después de la muerte de mi padre? Nada puede cambiar en el fondo, pues nuestras vidas eran prácticamente la de dos extraños. Muy de vez en cuando nos visitábamos, con ese ánimo con el que a veces se asiste a un museo, con la obligación de estar en contacto con otra dimensión, por ejemplo, la del pasado. ¿Qué voy a *ser* después de la muerte de mi padre? La infancia se ha borrado definitivamente: hemos franqueado un límite, los recuerdos se convierten en recuerdos y a partir de ahora sólo me pertenecerán a mí mismo y a nadie más. Nuestra historia personal nos pertenece, nadie nos la puede arrebatar ya. A partir de ahora modelaremos los detalles a nuestro

antojo. Nos hemos convertido en maestros del juego, tomamos posesión de nuestro pasado, nos convertimos realmente en adultos, nos convertimos en los únicos valedores de nuestra memoria. Lamentamos entonces esos momentos sombríos que a veces nos sobrevienen, tantas preguntas que desearíamos que nos hubieran contestado... A partir de ahora tendremos que resolver nuestros problemas exclusivamente con nuestros propios medios.

El duelo del presente

Aunque se puede sobrellevar el duelo del pasado sin dramatismos, el presente es harina de otro costal. La joven esposa que acaba de desaparecer, la madre cuyo hijo acaba de morir o incluso el niño que ha perdido a su padre están todavía terriblemente presentes. Una parte demasiado importante de uno mismo acaba de ser arrancada, en cierto sentido es como si vivieran su propia muerte. Intolerable alienación del ser. ¿Y ahora qué? Quizás tengamos que aprender a morir. Quizás no estamos preparados para desaparecer. Quizás tenemos demasiado aprecio a la vida.

¿Y si el otro no era más que un objeto (un objeto al que queríamos tanto) que hemos implantado en nuestro ser? Sutura más o menos profunda que disminuye la hemorragia, que cura y cicatriza nuestras heridas. El otro como cura, el otro como sostén, el otro como muleta, el otro como prótesis. O como vida artificial. Quizás era necesario que el otro muriera para que nosotros pudiésemos existir de verdad.

¡La vida está tan bien hecha! La providencia benevolente vela por nuestros destinos febriles y peligrosos: una providencia que no escatima medios, una providencia que no prevé todos los detalles, una providencia a la que no le preocupan las consideraciones psicológicas o materiales. Debemos existir, decreta ella, cueste lo que cueste. Incluso si algunos consiguen escapar a su vigilancia (pues no puede controlarnos a todos), nos ofrece a cada uno de nosotros más

de una ocasión para no morir sin haber vivido. Su lucidez carece de piedad: no duda en señalar con el dedo, no vacila en hurgar en nuestras heridas ni en hacernos tambalear para traernos a la vida. Es inhumana. No podríamos reprochárselo; ésa es su cualidad principal. No confundamos los dolores: su quemazón intenta cicatrizar nuestras heridas.

La muerte de la muerte

¿Por qué avivar el dolor? ¿Por qué debería tener un sentido la existencia? ¿Cómo aceptar la muerte? ¿Por qué deseo yo la muerte de ese otro que soy yo? ¿Cómo pensar desde el dolor? ¿Por qué no tenemos derecho a la felicidad en esta vida? ¿Qué responder a estas cuestiones? Estas preguntas reflejan que no sabemos, no podemos o no queremos aceptar la vida. Deberíamos comprender que quizás la muerte sea la condición de la vida, que quizás la muerte sea la muerte de la muerte.

Morimos porque no sabemos vivir. Igual que un niño que se cae porque no sabe andar, pero que a fuerza de caerse una y otra vez, aprende a andar por sí mismo. Si no se cayese nunca, si alguna cuerda misteriosa le sujetase por los aires, ¿sería capaz de andar algún día? Si la muerte no existiese habría que inventarla para ayudar a los hombres a vivir, para invitarles –un poco brutalmente– a luchar con el sentido, a combatir con la vida. Sin riesgo, sin pérdida, sin posibilidad de alienación, ¿qué sería de la vida? Se convertiría simplemente en un hábito, en una costumbre, incapaz de imaginar su propio fin. ¿Se puede admirar una obra sin fin? ¿Podemos acaso crearla? El ser humano es el único que cree en el infinito. Precisamente porque conoce la finitud, la respeta y la teme.

¿Tendría el valor de hablar así si se tratara de mi hijo?) ¿Debo estar triste de verdad o solo aparentarlo? Existen culturas en las que se gastan bromas, que aprovechan para reírse y burlarse del difunto, de sus pequeñeces, de sus

manías, de sus defectos y sus pequeñas miserias. Todo ello con muy buen humor, brindando y bebiendo a la salud del finado. Es la última oportunidad de decirle todo aquello que no pudimos decirle antes, todo aquello que no nos atrevimos a decirle a la cara. ¿Quién ha muerto? Nadie importante: el objeto de algunas bromas o el pretexto para unas risas. ¿Falta de respeto por la vida? Al contrario: ellos creen que para la vida todo esto es muy poca cosa, apenas una insignificancia, y es preciso que seamos conscientes de ello. Porque la montaña es admirable, mientras que la colina es irrisoria.

Agradecimientos

Esta obra es el resultado de la colaboración que he mantenido durante varios años con el autor, y surge fundamentalmente del deseo de ofrecer una antología básica que reuniese en un solo volumen tanto los fundamentos metodológicos de la práctica socrática de Óscar Brenifier, como un amplio muestrario de sus aplicaciones prácticas.

Creo que el libro presenta por vez primera una panorámica global de la práctica socrática de Brenifier, en todas sus vertientes y modalidades, tal como el autor la ha ido reflejando durante la última década en múltiples artículos que han aparecido en diversas revistas y publicaciones especializadas, como *Diotime*, *Cahiers Pédagogiques*, *Revista ETOR, Diálogo filosófico*, *P@ck-en-Redes* y *A Parte Rei*. Desde aquí les agradecemos que nos hayan autorizado a publicar estos textos en forma de libro.

También hay muchas personas que han jugado un papel importante en este libro, y a quienes que me gustaría agradecer su participación. En primer lugar, a Óscar Brenifier, por acoger la idea de esta obra algo atípica y por lo mucho que he aprendido de él en todos estos años. En segundo lugar a Cristóbal Aguilar, que desde un principio se atrevió a apostar por mí (sin conocerme de nada) y que ha logrado que, tras muchas vicisitudes y contratiempos, este libro salga finalmente a la luz. En tercer lugar, a quienes leyeron todo el libro o alguno de sus capítulos como América Pérez, Francisco Cerén, Felicidad Martínez-Pais, Juan Carlos Paniagua, Hermenegildo Mateo y Miguel Ángel Rosa y ofrecieron valiosas sugerencias estilísticas. Y cómo no, a mi mujer Almudena Ocaña, que ha resuelto infinidad de dudas sobre el proceso de gestación y que sabe hacer fácil lo difícil (y a mi hijo Alonso, que ha llenado de luz y alegría nuestra cotidianidad).

Gabriel Arnaiz